Réformes et politiques éducatives au Royaume-Uni entre 1997 et 2010 quel système d'enseignement secondaire pour le Royaume-Uni depuis la promulgation de " l'Education Reform Act " en 1988 ?

Isabelle Di Natale

▶ **To cite this version:**

Isabelle Di Natale. Réformes et politiques éducatives au Royaume-Uni entre 1997 et 2010 quel système d'enseignement secondaire pour le Royaume-Uni depuis la promulgation de " l'Education Reform Act " en 1988 ?. Education. Université Sorbonne Paris Cité, 2019. Français. NNT : 2019USPCA058 . tel-02356273

HAL Id: tel-02356273
https://theses.hal.science/tel-02356273

Submitted on 8 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ SORBONNE PARIS CITÉ
UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

ED 514 - EDEAGE

Thèse de doctorat Études Anglophones

Auteur Di natale Isabelle

Réformes et Politiques éducatives au Royaume-Uni entre 1997 et 2010

Thèse dirigée par Mme Marie-Claude ESPOSITO

Soutenue le 28 juin 2019

Jury :

Mme Edwige CAMP-PIETRAIN, Professeur à l'université de Valenciennes, rapporteur

Mme Marie-Claude ESPOSITO, Professeur Émérite à la Sorbonne Nouvelle, directrice de thèse

Mme Susan FINDING, Professeur à l'université de Poitiers, rapporteur

M. Romain GARBAYE, Professeur à la Sorbonne Nouvelle

Résumé

Cette thèse traite des réformes et des politiques éducatives mises en place au Royaume-Uni après l'arrivée au pouvoir des nouveaux travaillistes en 1997. À la suite de la dévolution, deux Assemblées furent créés en 1999, l'une au Pays de Galles, et l'autre en Irlande du Nord, et l'Écosse se dota d'un Parlement. Cela entraîna la pérennisation des différences qui existaient entre les systèmes éducatifs du Royaume-Uni, la gestion de chaque système éducatif étant confiée à ces nouvelles institutions. La thèse analyse en profondeur les évolutions et les transformations générées au sein des différents systèmes éducatifs entre 1997 et 2010 (période de gouvernance des nouveaux travaillistes), et dégage les divergences et/ou rapprochements qui en ont découlé. Elle montre comment chacune des quatre nations a fait évoluer sa politique éducative, tout en tenant compte des réformes qui furent mises en place par les précédents gouvernements, ces changements ayant déjà profondément bouleversé l'organisation des systèmes éducatifs (*New Public Management*/autonomie des écoles). Certaines réformes antérieures à la période d'étude, qui modifièrent profondément le modèle de fonctionnement et l'organisation de ces systèmes éducatifs, sont également abordées car les gouvernements du début des années 2000 durent en tenir compte lors de l'élaboration de leurs projets éducatifs. Cette étude comparative tente aussi de définir l'efficacité des réformes en matière de performance scolaire et d'égalité des chances.

Mots clés : autonomie des écoles, capital humain, dévolution, New Public Management, Nouveaux travaillistes, quasi-marché, systèmes éducatifs

Abstract

This thesis deals with the reforms and education policies that were implemented in the United Kingdom after the arrival of New Labour in 1997. Following devolution, two Assemblies were created in 1999, one in Wales, and one in Northern Ireland, and Scotland had a Parliament. This led to the persistence of the differences that existed between the education systems of the United Kingdom, the management of each education system being entrusted to these new institutions. The thesis analyses in depth the evolutions and the transformations generated within the different education systems between 1997 and 2010 (period of governance of New Labour), and reveals the divergences and/or convergences that ensued. It shows how each of the four nations has changed its education policy, while taking into account the reforms that were put in place by previous governments, these changes having already profoundly changed the organisation of these education systems (New Public Management/Local management of schools). Some reforms, prior to the period under study, which profoundly changed the organisation of these education systems, are also discussed because the governments in the early 2000s had to take them into account when developing their education projects. This comparative study also attempts to define the effectiveness of reforms in school performance and equal opportunities.

Keywords : Devolution, Education System,Human Capital, Local Management of Schools, New Labour, New Public Management, Quasi-market,

Remerciements

Je remercie chaleureusement Mme Marie-Claude Esposito pour son soutien, son aide et ses précieux conseils.

Table des matières

Liste des sigles 13

Liste des schémas et carte 20

Liste des tableaux 25

Introduction 30

Partie I/ Organisation des systèmes éducatifs au Royaume-Uni 40

Introduction de la partie I 41

Chapitre 1/ Définir les compétences législatives 42

1/Évolution des systèmes éducatifs avant la dévolution 42

1.1 L'Angleterre 42

1.1.1 Le XIXème siècle: vers un système géré par l'État 43

1.1.2 De la loi de 1902 au Butler *Act* (1944) 46

1.1.3 Du Butler *Act* à l'arrivée des Conservateurs 52

1.1.4 La politique éducative sous les gouvernements conservateurs 53

1.2 Le Pays de Galles 59

1.2.1 Dévolution administrative et revendications identitaires 60

1.2.2 L'éducation au Pays de Galles depuis 1945 61

1.3 L'Écosse 64

1.3.1 La naissance du système éducatif écossais 64

1.3.2 L'éducation secondaire en Écosse 65

1.3.3 La politique éducative des gouvernements conservateurs et leur mise en œuvre en Écosse 67

1.4 L'Irlande du Nord 71

1.4.1 Désaccords structurels autour de l'éducation 72

1.4.2 Le système éducatif dans la deuxième moitié du XXème Siècle 74

2/ La dévolution de 1998 et l'éducation 76

2.1 Le Pays de Galles 76

2.1.1 La mise en place de l'assemblée galloise 77

2.1.2 Les outils législatifs au service de l'éducation 79

2.2 L'Écosse 81
2.2.1 Le Parlement écossais 82
2.2.2 Évolution du système éducatif dans le nouveau cadre parlementaire 83
2.3 L'Irlande du Nord 85
2.3.1 La mise en place de l'Assemblée Nord-Irlandaise 86
2.3.2 Le cadre législatif du système éducatif nord-irlandais entre 2002 et 2010 88
Conclusion du chapitre 91

Chapitre 2/ Définir, gérer et administrer les systèmes éducatifs 92
1/ Structure et organisation du secteur éducatif 92
1.1 Le quasi-marché de l'éducation au Royaume-Uni 93
1.1.1 Définition du quasi-marché 93
1.1.2 Le quasi-marché appliqué à l'éducation 94
1.1.3 Les problèmes soulevés par la mise en place de quasi-marchés dans le domaine de l'éducation 96
1.1.4 Variations à l'intérieur des quasi-marchés de l'éducation 99
1.2 Le rôle des ministères de l'Éducation 104
1.2.1 Organisation et compétences du ministère de l'Éducation anglais 106
1.2.2 Organisation et compétences du ministère de l'Éducation écossais 111
1.2.3 Organisation et compétences du ministère de l'Éducation gallois 114
1.2.4 Organisation et compétences du ministère de l'Éducation nord-irlandais 116
2/ La gouvernance des écoles au Royaume-Uni 119
2.1 Le rôle des collectivités locales en Écosse, au Pays de Galles et en Angleterre 119
2.1.1 Le rôle des collectivités locales en Écosse 120
2.1.2 Le rôle des collectivités locales galloises 124
2.1.3 Le rôle des collectivités locales en Angleterre 128
2.1.4 La gestion administrative de l'éducation en Irlande du Nord 130
2.2 L'autonomie des écoles 133
2.2.1 L'autonomie des écoles en Écosse 135

2.2.2 L'autonomie des écoles au Pays de Galles 136

2.2.3 L'autonomie des écoles en Angleterre 138

2.2.4 L'autonomie des écoles Irlande du Nord 142

Conclusion du chapitre 146

Chapitre 3/ Définir les grands principes, comprendre la volonté de changement 148

1/ Les grands débats et la définition des objectifs 149

1.1 Les grands débats sur l'éducation 149

1.1.1 Débats idéologiques et action politiques 149

1.1.2 Les grands principes communs au système du Royaume-Uni 151

1.2 Les objectifs définis par les quatre nations entre 1997 et 2010 156

1.2.1 Les objectifs de l'Angleterre 158

1.2.2 Les objectifs du Pays de Galles 162

1.2.3 Les objectifs de l'Écosse 168

1.2.4 Les objectifs de l'Irlande du Nord 169

2/ Débats de fond sur la politique éducative au Royaume-Uni 172

2.1 La troisième voie à l'épreuve de la politique éducative 173

2.1.1 La politique éducative mise en œuvre par les nouveaux travaillistes 173

2.1.2 Les nouveaux travaillistes écossais et gallois 177

2.2 L'exercice du pouvoir par les partis non-traditionnels 181

2.2.1 Le nouveau nationalisme écossais 181

2.2.2 La gouvernance partagée de l'Irlande du Nord 185

Conclusion de la partie I 189

Partie II/ Rendre les acteurs responsables 192

Introduction de la partie II 193

Chapitre I/ L'évaluation formelle des systèmes éducatifs 194

1/ L'évaluation formelle du contrôle des connaissances 195

1.1 Les programmes scolaires au Royaume-Uni 195

1.1.1 Les programmes scolaires en Angleterre 197

1.1.2 Les programmes scolaires au Pays de Galles 200

1.1.3 Les programmes scolaires en Irlande du Nord 205

1.1.4 Les programmes scolaires en Écosse 208

1.2 L'évaluation des élèves et le classement des écoles 215

1.2.1 Les tests nationaux et le classement des écoles en Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du Nord 215

1.2.2 L'évaluation des élèves et le classement des écoles en Écosse 220

2/ L'inspection académique au Royaume-Uni 226

2.1 Le rôle de l'inspection académique au Royaume-Uni 226

2.1.1 L'inspection académique en Angleterre 226

2.1.2 L'inspection académique au Pays de Galles 234

2.1.3 L'inspection académique en Irlande du Nord 240

2.2 L'inspection académique en Écosse 247

2.2.1 Une nouvelle répartition des rôles 248

2.2.2 L'inspection académique écossaise et l'auto-évaluation 249

Conclusion du chapitre 254

Chapitre II/ La formation et le travail des enseignants 255

1/ La formation des enseignants au Royaume-Uni 255

1.1 La formation initiale en Angleterre 256

1.1.1 Organisation de la formation initiale en Angleterre 257

1.1.2 Les nouveaux travaillistes et la formation des enseignants 261

1.2 La formation initiale au Pays de Galles et en Irlande du Nord 264

1.2.1 La formation initiale au Pays de Galles 265

1.2.2 La formation initiale en Irlande du Nord 269

1.3 La formation initiale en Écosse 276
1.3.1 Le *General Teaching Council* écossais 276
1.3.2 Particularités dans l'organisation de la formation initiale 280

2/ Être enseignant au Royaume-Uni 283
2.1 La fonction de l'Éducation 283
2.1.1 Vers une gestion centralisée de l'Éducation 283
2.1.2 La formation du capital humain 287
2.2 Le travail enseignant au Royaume-Uni 292
2.2.1 Les enseignants anglais et gallois face au gouvernement des nouveaux travaillistes 292
2.2.2 L'évolution du travail enseignant en Écosse et en Irlande du Nord 303
Conclusion du chapitre 311

Chapitre III/ Les méthodes managériales au Royaume-Uni 312

1/ Une nouvelle répartition des rôles 312

1.1 Le *New Public Management* (NPM) 313
1.1.1 L'émergence du NPM 313
1.1.2 NPM et Éducation au Royaume-Uni 316
1.2 La direction des établissements scolaires dans le cadre du NPM 321
1.2.1 Le rôle quotidien du directeur d'école au Royaume-Uni 321
1.2.2 L'action des chefs d'établissement sur la réussite des élèves 328

2/ Diriger un établissement scolaire sous les nouveaux travaillistes 334
2.1 Qualifier les chefs d'établissement 334
2.1.1 La validation des compétences 334
2.1.2 Le *National College of School Leadership* 340
2.2 Le nouveau rôle du chef d'établissement en Angleterre et au Pays de Galles 346
2.2.1 Les nouvelles compétences accordées aux chefs d'établissement 348
2.2.2 La direction systémique 354
Conclusion de la partie II 359

Partie III/ Obtenir des résultats, gommer les inégalités scolaires..... 361

Introduction de la partie III 363

Chapitre I/ Les résultats en question 364

1/ Les enquêtes internationales..... 365

1.1 La méthodologie des enquêtes internationales 365

1.1.1 L'élaboration des épreuves..... 365

1.1.2 Les modèles utilisés..... 368

1.2 Le déroulement des enquêtes PIRLS, TIMSS et PISA..... 374

1.2.1 Le déroulement des enquêtes PIRLS, TIMSS..... 374

1.2.2 Le déroulement de l'enquête PISA..... 384

2/ Comparer les données 388

2.1 L'évolution des données produites lors des enquêtes TIMSS et PIRLS 388

2.1.1 Les taux de participation dans les enquêtes TIMSS et PIRLS..... 388

2.1.2 Les résultats produits par les nations du Royaume-Uni lors des enquêtes TIMSS et PIRLS 393

2.2 L'évolution des données dans l'enquête PISA..... 406

2.2.1 Les plages de classement dans l'enquête PISA 406

2.2.2 Répartition des élèves et mesure de l'équité des systèmes éducatifs des nations du Royaume-Uni dans l'enquête PISA..... 412

Conclusion du chapitre..... 422

Chapitre II/ Les inégalités scolaires au Royaume-Uni..... 424

1/ Panorama des inégalités au Royaume-Uni..... 425

1.1 Particularités..... 425

1.1.1 L'Angleterre 426

1.1.2 L'Irlande du Nord 436

1.2 Répartition des inégalités scolaires au Royaume-Uni..... 442

1.2.1 Le genre, l'éthnie et l'appartenance religieuse 442

1.2.2 L'incidence des facteurs socio-économiques..... 447

2/ Politique éducative et égalités des chances..... 457

2.1 Egalité des chances et Education 457
2.1.1 Qu'est-ce que l'égalité des chances ? 457
2.1.2 L'égalité des chances appliquée à l'Education 461
Conclusion du chapitre 465

Chapitre III/ Réduire les inégalités scolaires au Royaume-Uni 466

1/ Réduire les inégalités scolaires : le cas de l'Angleterre 467

1.1 Les principales politiques pour l'égalité des chances en Angleterre 467

1.1.1 Education Action Zones 469

1.1.2 Excellence in Cities 473

1.2 combattre les inégalités scolaires dans les établissements secondaires 479

1.2.1 Les codes d'admission 479

1.2.2 La réduction de l'écart de résultat en Angleterre 485

2/ Réduire les inégalités scolaires : Le Pays de Galles, L'Ecosse et l'Irlande du Nord 489
2.1 Le Pays de Galles et l'Ecosse 489
2.1.1 Le Pays de Galles 489
2.1.2 L'Ecosse 501
2.2 L'Irlande du Nord 510
2.2.1 *Every School a Good School* : Pour un fonctionnement optimal du système éducatif 510
2.2.2 Les résultats obtenus en Irlande du Nord 514
Conclusion du chapitre 519

Conclusion 520

Annexes 526

Annexe. 1- Répartition de la population britannique en 2010 527

Annexe. 2 -Répartition des effectifs scolaires en 2010 528

Annexe. 3 -Chronologie (1997 – 2010) 529

Annexe. 4- Organisation de la scolarité des élèves britanniques par niveaux et par nation (2010) 535

Annexe. 5- Exemple de documents distribués aux enseignants lors de la mise en place des nouveaux programmes scolaires en Irlande du Nord 537

Annexe. 6- Exemple de documents distribués aux enseignants lors de la mise en place du Cfe en Écosse 542

Annexe.7- Chronologie détaillant la mise en place du Cfe en Écosse 545

Annexe. 8- Explication détaillée des différents types de modèles d'évaluations mis à la disposition des enseignants 546

Annexe. 9- Organisation des syndicats d'enseignants au Royaume-Uni 547

Annexe.10- *The National College for School Leadership learning and conference center* 548

Annexe. 11- Liste énonçant les membres du *Reading Development Group* (PIRLS 2001) 549

Annexe. 12- Membres de l'*International Expert Panel in Mathematics and Science* (TIMSS 2003) 550

Annexe. 13- Exemple de texte et de modèle de correction proposé lors de la session PIRLS 2006 551

Annexe. 14- Exemple de questions posées dans le cadre de l'enquête PISA 2006 558

Annexe. 15- Description des compétences attendues dans les domaines d'évaluation au PISA 2006 560

Annexe. 16- Déroulement des épreuves PISA dans les établissements scolaires sélectionnés 561

Annexe. 17- Explication de la mesure de la Performance en compréhension de l'écrit par rapport au statut socio-économique 562

Annexe. 18- Niveau de pauvreté au Royaume-Uni en 2013 563

Bibliographie 564

Index des noms propres 609

Index thématique 613

Liste des sigles et abréviations

AAP	Achievement of Assessment Programme Survey
ACCAC	Qualification and Assessment Authority for Wales
ACT	All Children Together
AEF	Aggregate External Finance
AI	Additional Inspector
AQE	Association for Quality Education
ASPBs	Assembly Sponsored Public Bodies
AST	Advanced Skill Teacher
BED	Bachelor of Education
BIP	Behaviour Improvement Programme
CASS	Curriculum and Advisory Support Services
CATE	Council for the Accreditation of Teacher Education
CCEA	Council for the Curriculum, Examinations and Assessment
CCMS	Council for Catholic Maintained Schools
CCW	Curriculum Council for Wales
CELTA	Consortium of Education and Leadership Training
CIDE	Convention Internationale des Droits de l'Enfant
CLCs	City Learning Centres
CMPO	Centre for Market and Public Organisation
CPD	Continuing Professional Development
CSA	Campaign for a Scottish Assembly
CTC	Child Tax Credit
CTCs	City Technologiy Colleges
DARD	Department of Agriculture and Rural Development
DCALs	Department of Culture, Arts and Leisure

DCELLS	Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills
DCSF	Department for Children, Schools and Families
DEL	Department of Employment and Learning
DELL	Department for Education and Lifelong Learning
DENI	Department for Education of Northern Ireland
DFEE	Department for Education and Employment
DfES	Department for Education and Skills
DIUS	Department of Innovation, Universities and Skills
DMS	Devolved Management of Schools
DPC	Data Processing Center
DSG	Dedicated School Grant
DSG	Distribution Sub Group
DUP	Democratic Unionist Party
EA	Education Authority
EAZs	Education Action Zones
EDP	Early Professional Development
EICs	Excellence in Cities
EIP	Early Intervention Programme
ELBs	Education and Library Boards
ELWA	Education and Learning Wales
EMU	Education For Mutual Understanding
ERA	Education Reform Act
ESA	Education and Skills Authority
ESDGC	Education for Sustainable Development and Global Citizenship
ESTYN	Her Majesty Inspectorate for Education and Training in Wales
ETI	Education and Training Inspectorate

FEO	Faire Equality of Educational Opportunity
FIP	Formal Intervention Process
FRH	Flexible Route to Headship
GCSE	General Certificate of Secondary Education
GTCNI	General Teaching Council of Northern Ireland
GTCS	General Teaching Council of Scotland
GTP	Graduate Teacher Programme
HEFCW	Higher Education Funding for Wales
HEIs	Higher Educational Institutes
HLTA	Higher Level Teaching Assistant
HMCI	Her Majesty Chief Inspector
HMIe	Her Majesty's Inspectorate of Education
HND	Higher National Diploma
ICT	Information and Communication Technology
IDACI	Income Deprivation Affecting Children Index
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
ILEA	Inner London Education Authority
IRA	Irish Republican Army
IRT	Item Response Theory
IS	Income Support
ISB	Individual School Budget
ISC	International Study Center
LAs	Local Authorities
LCO	Legislative Competence Orders
LEAs	Local Education Authorities
LIG	Leadership Incentive Grant

LLE	Local Leader of Education
LMs	Learning Mentors
LMS	Local Management of Schools
LTS	Learning and Teaching Scotland
MERU	Management of Education Resource Unit
MLAs	Members of the Legislative Assembly
MRI	Modèle de Réponse à l'Item
MSC	Manpower Service Commission
NCC	National Curriculum Council
NCP	Networked Communities Programme
NCSL	National Management of School Leadership
NCVQ	National Council for Vocational Qualification
NDPBs	Non Departmental Public Bodies
NDR	Non Domestic Rate
NFER	National Foundation for Educational Research in England and Wales
NICC	Northern Ireland Curriculum Council
NICIS	Northern Ireland Council for Integrated Schools
NIMDM	Northern Ireland Multiple Deprivation Measure
NLE	National Leaders of Education
NLE	National Leader of Education
NMGDs	Non Ministerial Government Departments
NPM	New Public Management
NPP	National Partnership Project
NPQH	National Professional Qualification for Headship
NRC	National Research Coordinator
NSSs	National Support for Schools

NUT	National Union of Teacher
OCDE	Organisation de Coopération et de développement écnonomique
OFQUAL	Office for Qualifications and Examinations
OFSTED	Office for Standards in Education, Children's services and Skills
OTP	Overseas Teacher Programme
PGCE	Postgraduate Certificate in Education
PGDE	Professional Graduate Diploma in Education
PI	Peer Inspector
PIB	Produit Intérieur Brut
PIPS	Performance Indicators in Primary Schools
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PQH	Professional Qualification for Headship
PSE	Personal and Social Education
PSHE	Personal Social and Health Education
QCA	Qualification and Curriculum Authority
QCDA	Qualifications and Curriculum Development Agency
QIO	Quality Improvement Officers
QTS	Qualified Teacher Status
Quangos	Quasi Autonomous Non Gouvernmental Organisation
RAISE	Raising Attainment and Individual Standards of Education
RSG	Revenue Support Grant
RTP	Registered Teacher Programme
RTU	Regional Training Unit
SAT's	Standards Attainment Targets
SBIG	School Building Improvement Grant

SCAA	School Curriculum and Assessment Authority
SCCC	Scottish Consultative Committee on the Curriculum
SCET	Scottish Council for Educational Technology
SCITT	School Centred Initial Teacher Training
SDLP	Social Democratic and Labour Party
SEAC	School Examination and Assessment Council
SED	Scottish Education Department
SED	Scottish Education Department
SEED	Scottish Executive Education Department
SEN	Special Educational Need
SFSS	School Formula Spending Share
SIFs	Supplementary Information Forms
SILs	School Improvement Leaders
SIMD	Scottish Index of Multiple Deprivation
SIP	School Improvement Partner
SISS	Self Improving School System
SLP	Sector Leading Practice
SLT	Senior Leadership Team
SMT	Senior Management Team
SNP	Scottish Nationalist Party
SQA	Scottish Qualification Authority
SQH	Scottish Qualification for Headship
SSA	Scottish Survey of Achievement
SSA	Standards Spending Assessments
SSLN	Scottish Survey of Literacy and Numeracy
STACs	Standards Table Charts

TDA	Training and Development Agency
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science study
TRF	Total Revenue Funding
TTA	Teacher Training Agency
TTI	Together Towards Improvement
UPS	Upper Pay Scale
UUP	Ulster Unionist Party
WAMG	Workforce Agreement Monitoring Group
WRE	Work Related Education
WTC	Working Tax Credit

Liste des schémas et carte

Schéma 1 : Répartition de l'éducation secondaire en Angleterre à la fin de XIX^{e} siècle (1890) 45

Schéma 2 : Système éducatif en Angleterre et au Pays de Galles avant 1944.....50

Schéma 3 : Système éducatif en Angleterre et au Pays de Galles après la promulgation du *Butler Act*.....51

Schéma 4 : Système éducatif en Angleterre et au Pays de Galles à l'arrivée des nouveaux travaillistes 58

Schéma 5 : Organisation du gouvernement central en Écosse sous les gouvernements de coalition 111

Schéma 6 : Fonctionnement du gouvernement après l'élection du SNP 113

Schéma 7 : Moyenne des dépenses publiques par collectivité locale en Écosse (2004-2005).....123

Schéma 8 : Budgets attribués aux écoles galloises en fonction des collectivités locales (en milliers de livres sterling) 127

Schéma 9 : Approche stratégique du projet politique écossais sur une période de 10 ans (2007-2017) 184

Schéma 10 : Les sept zones d'apprentissage de la *Foundation Phase* 203

Schéma 11 : Organisation du *Curriculum for Excellence* 212

Schéma 12 : Les quatre compétences clés à développer dans le cadre du Cfe.....213

Schéma 13 : Exemple de données recueillies dans le cadre SSA en 2007 223

Schéma 14 : Organisation de l'inspection académique nord-irlandaise (2008) 242

Schéma 15 : Représentation des cinq priorités nationales (au centre du cercle) par l'inspection académique écossaise (2005) 251

Schéma 16 : La réorganisation de la formation initiale des enseignants à la fin des années 1990.....263

Schéma 17 : Fonctionnement du système de formation initiale au Pays de Galles.....267

Schéma 18 : L'année d'initiation en Irlande du Nord 272

Schéma 19 : Les premières années d'enseignement en Irlande du Nord (EPD) 273

Schéma 20 : Le rôle et la place des enseignants au sein du système éducatif.....276

Schéma 21 : Définition du fonctionnement d'un système éducatif autour du quasi-marché et s'appuyant sur la formation du capital humain.....290

Schéma 22 : Évolution de carrière des enseignants à partir de 2006.....295

Schéma 23 : Répartition des tâches enseignantes par catégories dans les écoles primaires et secondaires (2003).....299

Schéma 24 : La réorganisation du travail enseignant voulue par les nouveaux travaillistes.....301

Schéma 25 : Fonctionnement d'un individu rationnel.....314

Schéma 26 : Instauration des mesures relatives au NPM dans le domaine de l'éducation (des la fin des années 1980 au début des années 2000).....319

Schéma 27: Les nouveaux rôles assumés par les directeurs d'écoles depuis les réformes menées dans le cadre du NPM.....326

Schéma 28 : La place et le rôle des écoles après leur mise en autonomie.....327

Schémas 29 & 30 : Recettes et dépenses du NCSL (2008/2009).....345

Schémas 31, 32 & 33 : Exemples d'écoles gérées par des chefs d'établissement exécutifs (*executive headteachers*) 350/352

Schéma 34 : Répartition des chefs d'établissement exécutifs (*executive headteachers*) par type d'école.....353

Schéma 35 : La direction systémique en Angleterre selon David Hopkins (2007).....358

Schéma 36 : Échelle d'évaluation utilisée lors de l'évaluation de la culture scientifique des élèves dans PISA et TIMSS 370

Schéma 37 : Indicateurs permettant de calculer l'indice du statut socio-économique et culturel dans l'enquête PISA 372

Schéma 38 : Les interactions contextuelles aboutissant à la maîtrise de la lecture 379

Schémas 39, 40 & 41 : Évolution des résultats PISA au Royaume-Uni entre 2006 et 2015…… 409/410

Schéma 42 : Intensité du gradient déterminée par l'indice SESC dans les pays de l'OCDE (PISA 2006) 417

Schéma 43 : Pourcentage d'élèves résilients au sein des pays ayant participé à l'Enquête PISA 2009.....428

Schéma 44 : Rapport entre la proportion d'élèves éligibles au FSM (ligne rouge) et ceux qui en bénéficient réellement 438

Schéma 45 : Niveau de diplôme des élèves catholiques et protestants entre 16 et 18 ans 439

Schéma 46 : Proportion d'élèves obtenant cinq modules notés entre A* et C au GCSE par communauté 441

Schéma 47 : Catégorie d'élèves (en pourcentage) ayant obtenu plus de cinq modules compris entre A* et C au GCSE sur l'année 2009/2010.....440

Schéma 48 : Catégorie d'élèves (en pourcentage) ayant obtenu plus de cinq modules compris entre A* et C au GCSE sur l'année 2009/2010 (dont un en mathématiques et un en anglais) 441

Schéma 49 : Pourcentage d'élèves en année 12 (15 ans) obtenant au moins cinqu modules notés entre A* et C au GCSE entre 2004 et 2010.....442

Schéma 50 : Les résultats au *Key Stage 4* (15ans), en Angleterre, par éthnicité et par genre (2008) 444

Schéma 51 : Les résultats du *Secondary 4* (15ans), en Écosse, par éthnicité, et par genre (2008) 445

Schéma 52 : Les résultats du *Level 2* (11 ans), au Pays de Galle, par éthnicité et éligibilité au FSM (2013) 446

Schéma 53 : Mesures des différences de résultats entre les différents groupes d'élèves aux caractéristiques socio-économiques différentes 448

Schéma 54 : Les résultats au *Key stage 4* (15 ans), en Angleterre, en fonction de l'IDACI (2008) 450

Schéma 55 : Les résultats au *Secondary 4* (15 ans), en Écosse, en fonction de l'IDACI (2008) 451

Schéma 56 : Les résultats au *Key stage 4* (15 ans), au Pays de Galles, en fonction de l'IDACI (2008) 452

Schéma 57 : L'incidence de l'indicateur de pauvreté (SIMD) sur la performance des élèves écossais en *Secondary 4* (15 ans) en 2009.....454

Schéma 58 : L'incidence de l'indicateur du niveau de pauvreté nord-irlandais (NIMDM) sur l'obtention des modules au GCSE des élèves nord-irlandais 454

Schéma 59 : Niveau d'incidence des facteurs affectant la performance des élèves anglais tout au long de leur scolarité obligatoire (entre 3 et 16 ans) 455

Schéma 60 : Niveau d'incidence des facteurs affectant la réussite des élèves gallois en *Key stage 2* (11ans).....456

Schémas 61 & 62 : Taux d'obtention des modules au GCSE au sein ses EICs 476

Schémas 63 & 64 : Évolution du taux d'absentéisme et d'exclusion au sein des EICs entre 1999 et 2002.....477

Schéma 65 : Niveau de ségrégation dans les écoles secondaires anglaises entre 2002 et 2010 484

Schéma 66 : Pourcentage d'élèves éligibles et non éligibles au FSM atteignant le niveau attendu en *Key stage 2* entre 2002 et 2010 486

Schéma 67 : Pourcentage d'élèves éligibles et non éligibles au FSM obtenant des modules au GCSE entre 2002 et 2010.....487

Schéma 68 : Évolution des résultats obtenus par le Pays de Galles lors de l'enquête PISA entre 2006 et 2012.....490

Schéma 69 : Écart de réussite enregistré entre les élèves gallois éligibles au FSM et ceux non éligibles au FSM ente le *Key stage 1* et le *Key stage 4* (2008) 493

Schéma 70 : Pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau requis en *Key stage 2* (niveau 4+) en anglais, gallois, mathématiques et sciences.....494

Schéma 71 : Pourcentage d'élèves classés selon leur éligibilité au FSM, et ayant obtenus au moins cinq modules notés entre A* et C au GCSE (2007).....494

Schéma 72 : Proportion d'élèves écossais en avance sur le programme de lecture entre P3 et S2 en 2006.....502

Schéma 73 : Proportion d'élèves écossais en retard sur le programme de lecture entre P3 et S2 en 2006.....503

Schéma 74 : Rapport entre le niveau de pauvreté d'une collectivité locale et le niveau de lecture en S2 (2003/2004).....505

Schéma 75 : Écart de réussite en calcul entre les différentes catégories d'élèves écossais atteignant les niveaux les pus élevés des standards (2011).....508

Schéma 76 : Écart de réussite en lecture entre les différentes catégories d'élèves écossais atteignant les niveaux les plus élevées des standards (2012).....509

Schéma 77 : Pourcentage d'élèves ayant obtenus au moins cinq modules au GCSE (compris entre A* et C, dont un en anglais et un en mathématiques) entre 2008 et 2012 516

Carte 1 : Taux d'éligibilité éligibles au FSM par ELBs en 2010.....436

Liste des Tableaux

Tableau 1 : Composition des conseils d'établissement dans les écoles écossaises après la loi de 1998 70

Tableau 2 : Niveaux de fermeture et d'ouverture des quasi-marchés de l'éducation dans les quatre nations du Royaume-Uni (1997-2010).....103

Tableau 3 : Liste des organismes semi-gouvernementaux rattachés au ministère de l'Éducation anglais en 2010..... 108/110

Tableau 4 : Liste des organismes gouvernementaux rattachés au ministère de l'Éducation nord-irlandais en 2010 ..... 117/118

Tableau 5 : Nombre d'écoles publiques par catégories (janvier 2006) 139

Tableau 6 : Liste des membres des conseils d'administration par catégories de gouverneurs..... 143

Tableau 7 : L'organisation des *Key stage 1 & 2* lors de la mise en place des nouveaux programmes scolaires en Irlande du Nord (2007-2010) 206

Tableaux 8 & 9 : Organisation des nouveaux programmes scolaires nord-irlandais par domaines de compétences 207

Tableaux 10 & 11 : Matières enseignées et structures des programmes scolaires en Écosse avant la mise en place du Cfe 210

Tableau 12 : Structures des programmes scolaires en Écosse après la mise en place du Cfe214

Tableaux 13, 14 & 15 : La répartition par niveaux des élèves de primaire depuis la fin des années 1980 216

Tableau 16 : L'évaluation au Pays de Galles à partir de 2002.....218

Tableau 17 : Échantillon de données produites en 2007 dans le cadre des *Standard Tables and Charts* (STACs).....225

Tableau 18 : Répartition des écoles publiques en fonction des notations de l'OFSTED (session 2008/2009).....231

Tableau 19 : Les notations données par l'ESTYN.....236

Tableau 20 : Les différents formats d'inspection en Irlande du Nord.....244

Tableau 21 & 22 : Indicateurs d'évaluation retenus par l'ETI.....246

Tableau 23 : Les différents parcours conduisant au métier d'enseignant à la fin des années 2000 259

Tableau 24 : Les critères d'évaluation qui permettent d'obtenir l'attribution des QTS..... 268

Tableau 25 : Répartition des membres du GTCS..... 278

Tableau 26 : Temps de travail hebdomadaire des corps enseignants anglais par type d'emploi (1994-2000)..... 296

Tableau 27 : Temps de travail hebdomadaire des corps enseignants anglais et gallois en 2001 par type d'emploi et d'écoles..... 297

Tableau 28 : Évolution du temps de travail du personnel enseignant entre 1994 et 2010 303

Tableau 29 : Évolution de carrière des enseignants écossais entre 2002 et 2007 305

Tableaux 30 & 31 : Évolution salariale des enseignants écossais entre 2002 et 2007..... 306

Tableau 32 : Échelle de stress chez les enseignants nord-irlandais 307

Tableau 33 : Causes du stress chez les enseignants nord-irlandais..... 308

Tableau 34 : Grille indiciaire des enseignants nord-irlandais en mai 2009 309

Tableau 35 : Salaires hebdomadaires des enseignants des secteurs primaire et secondaire travaillant à temps plein au Royaume-Uni (2009)..... 310

Tableau 36 : Mise en application dans le domaine de l'éducation, des mesures liées au NPM à la suite de la dévolution des pouvoirs..... 317/318

Tableau 37 : Les facteurs de motivation chez les directeurs d'établissement en Angleterre et au Pays de Galles 325

Tableau 38 : Énumération des qualités attendues chez un chef d'établissement 333

Tableau 39 : Comparaison des critères permettant de définir les contenus de formation conduisant à l'obtention de NPQH, PQH, SQH, et FRH..... 337

Tableau 40 : Les différents types de formation permettant de décerner le diplôme du PQH en Irlande du Nord..... 339

Tableau 41 : Les objectifs du NCSL entre 2006 et 2009 342

Tableau 42 : Nouvelles responsabilités exercées dans le cadre du métier de chef d'établissement scolaire 348

Tableaux 43 & 44 : La répartition des cahiers tournants dans PISA en 2006 et 2009 367

Tableau 45 : Détail de la notation en mathématiques (TIMSS 2003) 381

Tableau 46 : Détail de la notation en sciences (TIMSS 2007) 382

Tableau 47 : Organisation d'une session TIMSS en 2003 et 2007 384

Tableau 48 & 49 : Taux de participation de l'Angleterre, de l'Écosse, et de l'Irlande du Nord aux enquêtes PIRLS de 2001, 2006 et TIMSS 2003, 2007 et 2011 ..... 390/391

Tableau 50 : Scores obtenus aux enquêtes PIRLS de 2001, 2006, et 2011 393

Tableau 51 : Niveaux de compétence des élèves anglais, écossais, et nord-irlandais sur l'échelle de compétence (PIRLS) 394

Tableau 52 : scores obtenus aux enquêtes TIMSS de 2003, 2007 et 2011 397

Tableau 53 : Niveaux de compétences des élèves anglais, écossais, et nord-irlandais sur l'échelle de compétence (TIMSS/ mathématiques / année 4) 398

Tableau 54 : Niveaux de compétences des élèves anglais, écossais, et nord-irlandais sur l'échelle de compétence (TIMSS/ mathématiques / année 8) 399

Tableau 55 : Niveaux de compétences des élèves anglais, écossais, et nord-irlandais sur l'échelle de compétence (TIMSS/ sciences / année 4) 402

Tableau 56 : Niveaux de compétences des élèves anglais, écossais, et nord-irlandais sur l'échelle de compétence (TIMSS/ sciences / année 8) 403

Tableau 57 : Taux de participation de l'Angleterre aux enquêtes PISA 2000 et 2003 407

Tableaux 58, 59 & 60 : Plages de classement du programme du Royaume-Uni à l'enquête PISA entre 2006 et 2015 411

Tableau 61 : Niveaux de compétence des élèves anglais, écossais, nord-irlandais, et gallois sur l'échelle de compétence (PISA / mathématiques) 413

Tableau 62 : Niveaux de compétence des élèves anglais, écossais, nord-irlandais, et gallois sur l'échelle de compétence (PISA / sciences) 414

Tableau 63 : Niveaux de compétence des élèves anglais, écossais, nord-irlandais, et gallois sur l'échelle de compétence (PISA / compréhension écrite) 415

Tableau 64 : Pente du gradient déterminée par l'indice SESC pour le Royaume-Uni (PISA/ 2006/ sciences/ mathématiques/ compréhension écrite) 417

Tableau 65 : Relation entre la performance des élèves et l'indice de statut socio-économique, social et culturel au Royaume-Uni (PISA 2009)..... 418

Tableau 66 : Relation entre la performance des élèves en compréhension écrite et l'indice de statut socio-économique, social et culturel (PISA 2009) 418

Tableau 67 : Pourcentage d'élèves atteignant les seuils de qualification en fonction de leur éligibilité au FSM 431

Tableau 68 : Pourcentage d'élèves éligibles au FSM au sein des 200 meilleures écoles secondaires publiques non sélectives 434

Tabelau 69 : Taux d'élèves éligibles au FSM au sein des 200 meilleures éocles publiques non sélectives comparé au taux d'élèves éligibles au FSM au sein de leur quartier d'implantation..... 435

Tableau 70 : Répartition par ELBs des élèves en fin de scolarité obligatoire en fonction de l'obtention du diplôme de fin de scolarité obligatoire (2010) 437

Tableau 71 : Pourcentage d'élèves éligibles au FSME dans les établissements secondaires nord-irlandais 440

Tableau 72 : Les inégalités scolaires liées au genre (2009-2011)..... 443

Tableau 73 : Comparaison entre la moyenne de l'OCDE obtenue lors de l'enquête PISA 2009 et les résultats obtenus par le Pays de Galles 491

Tableau 74 : Pourcentage des élèves gallois ayant obtenus des faibles résultats lors de l'enquête PISA 2012..... 492

Tableau 75 : Liste des mesures mises en place par le gouvernement gallois dans le cadre de la lutte contre les inégalités scolaires..... 496

Tableau 76 : Résultats obtenus par les élèves gallois en *Key stage 1 & Key stage 2* entre 2008 et 2009 498

Tableau 77 : Résultats obtenus par les élèves gallois en *Key stage 3 & Key stage 4* entre 2005 et 2009 499

Tableau 78 : Rôles et responsabilités des différents acteurs participants à l'ESaGs..... 513

Tableau 79 : Objectifs prévisionnels définis par le ministère de l'Éducation nord-irlandais en 2009 dans le cadre de la politique éducative ESaGs 514

Tableau 80 : Résultats obtenus par les élèves nord-irlandais aux tests et examens nationaux entre 2007 et 2012 515

INTRODUCTION

La période étudiée est comprise entre 1997 et 2010. L'année 1997 fut marquée par l'arrivée au pouvoir des nouveaux travaillistes. Ce sont eux qui ont défendu et mis en place la dévolution des pouvoirs. Par conséquent, il semblait intéressant, dans le cadre de mon sujet de doctorat, de faire une analyse portant sur l'évolution des politiques éducatives du Royaume-Uni qui s'étendrait sur la durée de leurs mandats. Dans cette prespective, j'ai donc jugé cohérent de ne pas y inclure la période suivant leur défaite électorale qui eut lieu en 2010.

J'ai choisi, en accord avec ma directrice de thèse, d'élaborer un sujet de thèse ne s'inscrivant pas dans la continuité du mémoire que j'avais réalisé en Master 2, car je souhaitais me rencentrer sur un sujet de politique intérieure. D'autre part, j'étais intéressée par l'étude des services publics britanniques. En effectuant des recherches et des lectures sur ce sujet, je me suis rendue compte que les systèmes éducatifs du Royaume-Uni présentaient des particularités. Il s'est également avéré qu'il s'agissait d'un domaine ayant été très peu étudié en France. Cependant, n'ayant pas de corpus, ni de connaissances très approfondie sur le sujet, j'ai dû me documenter longuement afin de comprendre le fonctionnement précis de ces systèmes éducatifs qui sont très différents du nôtre. N'ayant pas la possibilité de m'appuyer sur mon travail de mémoire, et n'ayant pas la possibilité de me rendre sur place, j'ai dû trouver d'autres moyens pour arriver à construire ce long travail de thèse, ce qui s'est parfois révélé compliqué (j'ai beaucoup utilisé les ressources diponibles à la bibliothèque universitaire de l'école normale supérieure de Lyon qui bénéficie du label COllEX dans le domaine de l'Éducation[1]).

Après la Seconde Guerre mondiale, l'accès à l'éducation fut entièrement financé par l'impôt, et les pouvoirs publics donnèrent la possibilité à chaque enfant de poursuivre des études secondaires. En quelques décennies, l'offre éducative s'institutionnalisa et devint un service public important, nécessitant le déblocage de sommes considérables. L'étude et l'analyse du fonctionnement de cette institution au cours des dernières décennies permettront de mieux comprendre son évolution. Celle-ci fut souvent déterminée en fonction des décisions prises en matière de politique éducative par les différents gouvernements au pouvoir.

D'autre part, comme l'ont très justement décrit David Raffe, Karen Brannen, Linda Croxford et Chris Martin dans un article publié en 1999, intitulé « *Comparing England,*

[1] COllEX : collection d'excellence pour la recherche dans le domaine de l'Éducation.

Scotland, Wales and Northern Ireland: the case for « home internationals » in comparative research »[1], le Royaume-Uni a développé, au sein des différentes nations qui le composent, des systèmes éducatifs présentant des différences qui s'expliquent en partie par des contextes historiques et culturels différenciés.

En 1999, les Nouveaux Travaillistes ont conduit une réforme décentralisatrice de grande ampleur appelée dévolution. Elle permit à l'Écosse, au Pays de Galles et à l'Irlande du Nord d'acquérir davantage d'autonomie politique. Chacune de ces trois nations obtint un statut particulier, ce qui rendit unique cette forme de décentralisation. La gestion du système éducatif entra dans les domaines de compétences dévolus, et qui revinrent aux nouvelles assemblées et au parlement élus. Dans le cadre de cette étude, il s'agira de déterminer comment l'accord d'une plus grande autonomie politique a donné aux peuples minoritaires du Royaume-Uni la possibilité d'exprimer une certaine divergence vis-à-vis de la culture éducative dominante. Il sera également intéressant de déterminer quels furent les avantages procurés par cette nouvelle autonomie, et si cela a permis aux différents représentants politiques de mener une action éducative mieux adaptée aux problèmes spécifiques de chaque nation.

Il est vrai que, dans le cadre de la dévolution, l'Angleterre n'a bénéficié d'aucune mesure spécifique. Comme le souligne Vernon Bogdanor, dans un ouvrage paru en 2001 et intitulé *Devolution in the United Kingdom*[2], l'Angletterre n'est presque pas mentionnée dans la loi promulguant la mise en place de la dévolution. Cependant, selon lui, la dévolution n'aurait jamais vu le jour sans l'accord de l'opinion publique anglaise (qui représentait, en 1999, 85% de la population du Royaume-Uni), et de ses représentants (en 1999, sur une totalité de 659 députés, 529 d'entre eux représentaient le peuple anglais). Il apparaît pourtant que de nombreuses questions furent soulevées par les conservateurs[3] autour de la création d'un parlement anglais. Toutefois, ils furent souvent invités à reconsulter les conclusions qui avaient été rendues par la Commission Royale sur la Constitution en 1973 :

[1]David, Raffe, karen, Brannen, Linda, Croxford, Chris, Martin, "Comparing England, Scotland, Wales and Northern Ireland : The case for 'Home Internationals' in comparative research", *in Comparative education*, volume N°35, Édimbourg, 1999, pp. 9-25.

[2] Bogdanor, Vernon, *Devolution in the United Kingdom*, Oxford, Oxford University Press, 2001, pp. 264-276.

[3] Ils soulevèrent le problème de la *West Lothian question*. Certains députés conservateurs ont interpellé les nouveaux travaillistes à ce sujet : Ils trouvaient anormal que, depuis la dévolution, les députés nord-irlandais, écossais et gallois soient autorisés à participer à des séances de votes se déroulant au Parlement de Westminster et portant sur des sujets dévolus, et donc concernant exclusivement l'Angleterre (le domaine de l'Éducation fait parti de ces domaines dévolus).

> […] une fédération composée de quatre entités- Angleterre, Écosse, Pays de Galles et Irlande du Nord –serait si déséquilibrée qu'elle en deviendrait ingouvernable. Elle serait dominée par la richesse de l'Angleterre ainsi que par son écrasante supériorité politique. Le parlement anglais rivaliserait avec le parlement fédéral du Royaume-Uni ; et au sein de ce dernier, le nombre des représentants anglais pourrait difficilement être abaissé au point de permettre à l'Écosse, au Pays de Galles et à l'Irlande du Nord de le mettre en minorité lors des séances de votes car, même ensemble, ces nations ne représentent qu'un cinquième de l'ensemble de la population du Royaume-Uni. Une fédération du Royaume-Uni réunissant ces quatre pays, et constituée d'un parlement fédéral et de parlements provinciaux situés dans chacune des quatre capitales, n'est, par conséquent, pas une proposition réaliste [1][…]

Toutefois, comme l'explique Vernon Bogdanor, il semblerait que la mise en place de la dévolution (qui a accordé des pouvoirs supplémentaires aux écossais, aux gallois et aux nord-irlandais) laissent certaines régions du nord et du sud de l'Angleterre, voisines de ces nations, en proie à un sentiment de déclassement. Loin de Londres, et désavantagées face aux nouveaux pouvoirs accordés à leurs voisins écossais et gallois, ces populations du nord et du sud de l'Angleterre (qui furent durement touchées économiquement) pourraient se sentir abandonnées et lésées. Les nouveaux travaillistes, conscients de cette situation ont tenté, en 2004, de proposer une alternative aux habitants de ces régions en plannifiant l'organisation de référendums destinés à déclencher la création d'assemblées régionales élues. Certains de ces projets furent stoppés avant même d'avoir vu le jour à la suite de l'échec massif du premier référendum (78% de votes contre la création d'une assemblée)[2].

Toutefois, il semble difficile de mener une analyse pertinente sans s'intéresser aux réformes éducatives menées par les conservateurs à la fin des années 1980, et au cours des années 1990. En effet, les profondes transformations qu'ils mirent en place au sein des systèmes éducatifs ont marqué l'ensemble du Royaume-Uni durablement, car ils ont modifié leur fonctionnement de manière radicale. C'est pourquoi, les gouvernement élus localement après la dévolution n'ont pas eu d'autres choix que de s'adapter à ce qui avait été mis en place lors des décennies précédentes, un retour en arrière étant inenvisageable, car trop coûteux. Il

[1] « *A federation consisting of four units –England, Scotland, Wales, and Northern Ireland-would be so unbalanced as to be workable. It would be dominated by the overwhelming political importance and wealth of England. The English Parliament would rival the United Kingdom federal Parliament ; and in the federal Parliament itself the representation of England could hardly be scaled down in such a way as to enable it to be outvoted by Scotland, Wales and Northern Ireland, together representing less than one-fifth of the population. A United Kingdom federation of four countries, with a federal Parliament and Provincial Parliaments in the four national capitals, is therefore not a realistic proposition* » Bogdanor, Vernon, *Devolution in the United Kingdom, Op. cit.*, p. 267.

[2] L'échec de ce référendum a mis fin à tout les projets d'assemblées régionales élues. Les autres projets de référendum qui avaient été prévus se situaient dans le Yorkishire et le nord ouest de l'Angleterre.

s'agira donc de comprendre comment ces gouvernements ont géré cet héritage, tout en utilisant les nouveaux outils législatifs mis à leur disposition. Ont-ils choisi de s'inscrire dans une certaine forme de continuité ? Ont-ils su s'appuyer efficacement sur ce qui avait été mis en place précédemment afin de mener leur projet de politique éducative de manière pertinente ? Comment ces gouvernements ont-ils réussi à traiter les grands défis liés aux systèmes éducatifs modernes ? Comment ont-ils réussi à assurer la gestion efficace d'un service public accessible à tous, mais enclin à générer d'importantes inégalités scolaires, et qui, de surcroît, inclut un nombre très élevés de bénéficiaires, et nécessite l'emploi d'une main d'œuvre importante, et difficile à former?

Les évolutions qui seront étudiées eurent lieu entre 1997 et 2010, car ce sont les Nouveaux Travaillistes qui mirent en place la dévolution. Il sera donc intéressant d'observer quels changements prirent forme sous leur gouvernance, et s'ils entraînèrent une différentiation des systèmes éducatifs, ou si, au contraire, ils renforcèrent leurs similitudes. Cette période de treize années permettra une mise en perspective, qui rendra possible une analyse précise des politiques éducatives menées par chacun des gouvernements élus. Sans qu'une analyse détaillée de l'action politique des conservateurs ne soit faite, une explication des réformes menées lors de leurs mandats sera tout de même développée, car cela premettra de mieux comprendre l'action politique conduite par leurs successeurs au début des années 2000.

Cette étude ne porte que sur la l'enseignement obligatoire, et sur les écoles publiques financées par l'État et les collectivités locales. Les écoles privées, l'enseignement professionnel et supérieur ne sont pas étudiés, même s'il peut y être fait référence. L'enseignement spécialisé ne sera pas abordé, car la diversité et la complexité des systèmes éducatifs du Royaume-Uni sont telles, qu'il n'est pas envisageable de s'intéresser à tous leurs acteurs. La limite a donc été fixée aux systèmes gérés par l'État et les collectivités locales qui regroupent la partie la plus importante des effectifs scolarisés.

De nombreux documents ont été utilisés afin de mener une réflexion construite et cohérente. L'utilisation de sources primaires et secondaires variées a permis d'approfondir le raisonnement et de s'appuyer sur des contenus pertinents. Livres blancs et livres verts publiés par les gouvernements et les ministères de l'Éducation, et textes de lois ont été utilisés pour expliquer en détail le contenu des importantes réformes, et définir les nouvelles compétences qui ont permis de mettre en place un cadre rendant possible la mise en application des

mesures souhaitées par les gouvernements. L'action de ces derniers a également été analysée, en faisant appel aux discours et aux mémoires d'hommes et de femmes politiques, dans lesquels ils/elles exposèrent leurs projets de politique éducative, car ces discours et ces mémoires apportent un éclairage utile sur le projet d'une équipe gouvernementale. D'autres documents officiels, tels que des rapports et des publications issus des inspections académiques, des parlements et assemblées ont été utilisés fréquemment, afin de pouvoir analyser avec davantage de pertinence l'action politique menée par les pouvoirs publics dans leur ensemble. Enfin, de nombreux rapports techniques et statistiques, publiés à la fois par des organismes internationaux tels que l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) ou L'*International Association for the Evaluation of Educational Achievment* (IEA), et par les différents parlements, assemblées et collectivités locales, ont également été utilisés afin de mieux comprendre les modèles d'évaluation des systèmes éducatifs, et de pouvoir comparer les performances produites par les élèves.

En complément de ces documents, il a aussi été fait appel à de nombreuses sources secondaires (ouvrages historiques, analyses de l'action politique menée au cours des précédentes décennies) pour mieux comprendre la construction et le fonctionnement de la dévolution et des différents systèmes éducatifs. J'ai utilisé de nombreux articles publiés par des chercheurs spécialisés en science de l'éducation, en science politique ou par des spécialistes des systèmes éducatifs du Royaume-Uni. J'ai eu recours à des ouvrages spécifiques portant sur des théories économiques ou sociologiques, pour expliquer avec davantagede pertinence les politiques conduites par les gouvernements et les choix opérés. J'ai également utilisé des articles de journaux, lorsqu'il a été nécessaire de se référer à des faits précis, et d'exposer certains événements dans le détail. L'ensemble de ces sourcesa permis de confronter les points de vue, les écoles de pensée pouvant s'affronter et proposer une lecture différente lors de la mise en place d'une mesure ou d'une réforme. Tel fut le cas, pour ne prendre qu'un exemple, lorsqu'il fallut expliquer la mise en place des quasi-marchés de l'Éducation, et analyser leur efficacité en matière de coûts et de performances. Si tous les articles ont été des sources précieuses d'information, il n'en a pas moins été nécessaire de les mettre en perspective pour mener une réflexion pertinente, indépendante et impartiale.

La méthode comparative a été utilisée pour mener une réflexion cohérente sur l'évolution des différents systèmes éducatifs du Royaume-Uni. Toutefois, il serait plus juste de parler de méthode de comparaison asymétrique, car l'Angleterre fut considérée par les législateurs, pendant de nombreuses années, comme la référence en matière de politique

éducative, et prise comme modèle de référence. Toutes les réformes menées par les autres nations furent calquées sur ce qui était entrepris en Angleterre. De plus, avant 1999, les lois définissant le contour des différents systèmes éducatifs furent toutes votées à Westminster, qui était à cette époque un parlement où les députés anglais étaient majoritaires. La comparaison a donc été faite sous un angle temporel (évolution dans le temps), mais également en prenant comme point de référence le système anglais. La réflexion porte principalement sur la définition des changements qui furent enclenchés depuis la mise en place de la dévolution, et qui permirent (éventuellement) aux nations périphériques de se démarquer du système éducatif anglais.

La méthode qui s'est révélée la plus pertinente pour mener correctement cette comparaison fut celle de la confrontation de données et de documents issus de la même période. Afin d'observer les évolutions qui eurent lieu dans chacun des systèmes, sur une période de temps prédéfinie, divers documents portant sur des sujets identiques ont été comparés et analysés. Par exemple, lorsqu'il s'est agi de définir les méthodes mises en place pour lutter contre l'échec scolaire, les politiques éducatives compensatoires pour lutter contre ce phénomène ont été analysées séparément, et les résultats produits par les élèves ont été comparés. Cela a permis de d'obtenir un panorama complet de ce qui a été fait dans chacune des quatre nations, et de pouvoir se faire une idée sur les éventuelles similitudes ou divergences. Le même procédé a été appliqué tout au long de la thèse pour chaque aspect analysé.

Lorsque cela s'est avéré nécessaire, certaines théories portant sur des aspects économiques et/ou sociologiques ont été détaillées pour donner plus de profondeur aux analyses, et permettre une meilleure compréhension de l'action gouvernementale en matière de politique éducative. Une explication technique a également été donnée, lorsqu'il s'est agi de comparer les résultats produits par les différentes nations du Royaume-Uni lors des tests d'évaluation internationaux. Si ces points théoriques peuvent parfois apparaître comme des digressions, ils n'en sont pas moins partie intégrante de la construction du sujet, et sont essentiels à la compréhension globale du sujet.

Le raisonnement s'organise autour d'un axe chronologique qui permet la construction d'une analyse comparée traitant de l'évolution des systèmes éducatifs. Toutefois, la réflexion porte également sur l'examen de l'institution éducative en tant qu'outil politique permettant aux gouvernements de donner une orientation définie au sein d'un projet élaboré. En effet,

quelle place les différentes nations ont-elles souhaité octroyer à des systèmes éducatifs désormais indépendants les uns des autres ? Dans un contexte de mondialisation et de concurrence entre les pays, comment les gouvernements du Royaume-Uni ont-ils redéfini leurs attentes vis-à-vis des ces systèmes éducatifs qu'ils considèrent comme l'un de leur principal atout, malgré toutes les difficultés qui subsistent lorsqu'il s'est agi de les réformer ?

Ce travail s'organise en trois grandes parties, elles mêmes divisées en trois chapitres. La première partie contextualise les conditions dans lesquelles se sont développés les systèmes éducatifs du Royaume-Uni, et analyse leur mode de fonctionnement après la mise en place de la dévolution en 1999. Cela permet de mettre en avant les éventuelles divergences qui ont pu émerger. De plus, l'analyse des différents projets politiques qui ont vu le jour après l'élection des nouvelles assemblées et du parlement a permis de mieux comprendre les motivations politiques pouvant justifier certaines prises de positions qui ont généré l'émergence de divergences.

Afin de mieux comprendre ce qui distingue les quatre nations du Royaume-Uni dans le domaine de l'Éducation, le premier chapitre traite de l'évolution des différents systèmes éducatifs avant la mise en place de la dévolution en 1999, en s'attachant à décrire et à analyser leur création et leur mise en place. Cela permet de s'intéresser à certaines différences historiques et culturelles, qui sont essentielles pour la compréhension des singularités existant au sein de chaque système éducatif. La deuxième partie du chapitre est, quant à elle, dédiée à l'explication de la mise en place de la dévolution et des nouvelles capacités législatives et exécutives qui furent accordées à l'Écosse, au Pays de Galles et à l'Irlande du Nord. Cette analyse permet de mieux comprendre quelle fut l'ouverture du champ d'action disponible pour les nouveaux gouvernements élus. Le second chapitre fait une analyse détaillée de la répartition des pouvoirs et des responsabilités qui incombent aux différents acteurs oeuvrant au bon fonctionnement des quatre systèmes éducatifs. Il décrit également leur modèle de fonctionnement, et met en avant certaines problématiques liées aux choix qui furent faits par les nouveaux conservateurs à la fin des années 1980, et dont les gouvernements suivants ont hérité. Il met également en avant les similarités existantes, ainsi que les éventuelles divergences qui sont apparues à partir du moment où de nouveaux pouvoirs législatifs et exécutifs furent octroyés aux responsables politiques à la suite de la mise en place de la dévolution. Le troisième chapitre s'attache à définir un certains nombre de valeurs communes qui ont sous-tendu l'élaboration des systèmes éducatifs du Royaume-Uni et qui, au cours de périodes récentes, ont permis des débats sur l'orientation à donner aux différentes politiques

éducatives. Dans un deuxième temps, ce chapitre décortique les différents objectifs élaborés par les équipes gouvernementales arrivées au pouvoir, afin d'aboutir à la mise en place réussie de projets de politique éducative issus des programmes politiques élaborés par les partis ayant réussi à accéder à la tête de ces institutions nouvellement créées.

La seconde partie entre dans le détail de l'analyse des profondes transformations introduites par les nouveaux conservateurs dans les années 1980 et 1990, et qui ont été pérennisées et approfondies par les gouvernements ayant dirigé le pays par la suite. Ces réformes ont profondément bouleversé l'ancien modèle de fonctionnement des systèmes éducatifs qui avaient été mis en place après la Seconde Guerre mondiale. Elles se sont très clairement inscrites dans une logique de nouvelle répartition des rôles, mais elles ont également entraîné un contrôle accru du rapport existant entre les coûts engagés et les résultats produits, tout en incitant les différents acteurs du système à augmenter leurs performances. D'autre part, la formation et le travail des enseignants furent en grande partie revus et adaptés à la nouvelle orientation donnée à l'Éducation, qui visait en priorité à former le plus efficacement possible les nouvelles générations de personnel aux nouveaux défis économiques posés par la mondialisation. C'est également pour cette raison qu'il fut demandé aux chefs d'établissements scolaires de prendre de nouvelles responsabilités managériales destinées à optimiser la gestion des établissements placés sous leur responsabilité pour les rendre plus performants.

Le premier chapitre traite des techniques de contrôle et d'évaluation destinées à augmenter l'efficacité des systèmes éducatifs des différentes nations du Royaume-Uni. Il s'attache à analyser, dans un premier temps, l'organisation de l'évaluation des performances, ainsi que son importance dans chacune des nations. Puis, dans un second temps, le rôle et la place occupée par les différentes inspections académiques dans le fonctionnement de ce modèle d'évaluation est analysé. À la suite des profondes transformations qui ont touché le mode de gestion et de fonctionnement des systèmes éducatifs, les gouvernements ont mis en place un certains nombre de modalités pour adapter le métier d'enseignant aux nouveaux objectifs attendus. C'est la raison pour laquelle le parcours de formation fut revu dans l'ensemble des nations du Royaume-Uni. On observe également, dans tout le pays, un certain nombre d'évolutions dans les pratiques d'enseignement, qui semblent être destinées à répondre aux nouvelles ambitions visant à contribuer plus efficacement à la réussite éducative des élèves. Le deuxième chapitre porte sur les transformations apportées au métier d'enseignant au sein des systèmes éducatifs. Les évolutions qui affectèrent cette profession

ont-elles connu une évolution similaire au sein de toutes les nations du Royaume-Uni, ou, ont-elles été marquées par l'apparition de disparités ? Y a t-il eu uniformité dans les rapports de forces qui ont vu le jour, et dans les discussions, puis les négociations qui se sont engagées entre les gouvernements et les représentants du personnel enseignant, ou est-il possible de constater, à la suite de la dévolution, l'apparition de différences notables attestant d'une pluralité de traitements concernant les conditions de travail et l'évolution de ce métier ? Le troisième chapitre, quant à lui, s'attache plus spécifiquement à définir les évolutions des fonctions managériales au sein des établissements scolaires. Dès la fin des années 1980, le Royaume-Uni comme beaucoup d'autres pays, décida de redéfinir son modèle de gestion des services publics. Celui-ci fut profondément réformé afin d'optimiser le rapport coûts/résultats. L'Éducation n'échappa pas à cette tendance et, par conséquent, le métier de chef d'établissement fut entièrement redéfini et changea profondément. Quelle fut la teneur exacte de ces changements, et quelles modifications ont-ils entraînées dans l'ensemble du pays ou, au contraire, dans certaines nations uniquement ?

La troisième partie évalue les retombées des réformes pour rendre les systèmes éducatifs du Royaume-Uni plus performants. Il s'agit également de rendre compte des progrès accomplis et de l'ampleur des difficultés persistantes. Dans un second temps, il est nécessaire de définir et de comparer la nature des inégalités scolaires qui perdurent dans chacune des quatre nations, et de déterminer si la mise en place de politiques compensatoires, destinées à les atténuer fut répartie, de manière assez uniforme sur l'ensemble du pays, ou si, au contraire, les gouvernements se démarquèrent les uns des autres en choisissant de s'adapter aux contraintes locales.

Le premier chapitre donne un état des lieux des grandes enquêtes internationales − *Progress in International Reading Literary Study* (PIRLS), *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) et *Programm for International Student Assessment* (PISA) − qui évaluent régulièrement les systèmes éducatifs du monde entier. Dans le cadre de ce travail, l'intérêt principal de ces enquêtes provient du fait qu'elles produisent des résultats élaborés avec méthode et sérieux, qui permettent des comparaisons. De plus, elles convoquent un panel d'élèves qui est représentatif de la pluralité de l'ensemble des effectifs, ce qui permet d'obtenir des résultats pertinents. Enfin, leur caractère récurrent est un atout non négligeable, qui permet des comparaisons sur plusieurs années, et permet de dresser un bilan complet des performances produites. Par ailleurs, dans le cadre de ces enquêtes, les différentes nations du Royaume-Uni sont évaluées séparément, ce qui permet d'établir une comparaison intéressante

lorsqu'il s'agit d'analyser les résultats produits. Le second chapitre appréhende la nature des inégalités scolaires présentes dans chacune des quatre nations du Royaume-Uni, pour comprendre leur répartition et déterminer les particularités qui touchent chacune des nations. Il met en avant les facteurs communs à toutes les nations, qui touchent de la même manière l'ensemble des effectifs scolaires, quelque soit leur lieu de scolarisation. Dans un second temps, il analyse la signification du concept d'égalité des chances appliqué à l'éducation, et les solutions qui ont été envisagées pour combattre l'émergence de ce type d'inégalités. Le dernier chapitre analyse et compare les différentes politiques compensatoires mises en place dans chacune des quatre nations. Il s'agit d'expliquer leur élaboration, les choix opérés, et leur mise en œuvre, et de déterminer si l'action politique a prouvé son efficacité dans ce domaine.

Partie I

Organisation des systèmes éducatifs au Royaume-Uni

*

INTRODUCTION

La création au Royaume-Uni, en 1999, de deux Assemblées et d'un Parlement a changé durablement le paysage politique du pays. En effet, grâce à l'introduction de la dévolution, l'Écosse, le Pays de Galles et l'Irlande du Nord ont obtenu plus de libertés dans l'élaboration de certaines politiques publiques.

Il s'agira ici de déterminer dans quelle mesure cet évènement a entraîné l'apparition de divergences entre les différents sytèmes éducatifs du Royaume-Uni qui sont tous entrés dans le domaine des compétences dévolues.

Afin de pouvoir répondre de façon pertinente à cette interrogation, il s'agira dans un premier temps de s'intéresser à la formation des systèmes éducatifs du Royaume-Uni et de comprendre comment ils ont émergés. Il faudra également déterminer leur degré de différenciation avant la mise en place du processus de dévolution afin de pouvoir établir si ce phénomène s'est amplifié par la suite. En outre, il s'agira de comprendre quels ont été les compétences législatives mises à disposition de chacune des nations et dans quelle mesure elles leur ont apporté la possibilité d'agir dans le domaine de l'éducation.

Dans un second temps, l'évaluation du degré de changements et des variations qui se manifestèrent après le passage de la dévolution et au cours des onze années qui suivirent, sera effectuée et appréciée au regard de l'étude et de l'analyse de la structure des systèmes éducatifs ainsi que de leurs modes de gestion et d'administration. Cette étude minutieuse permettra de mettre en lumière le degré de divergence qui s'est exprimé entre chacun des systèmes et de juger de son ampleur.

Enfin, il faudra comprendre pourquoi les gouvernements dévolus ont eu la volonté de se démarquer les uns des autres et quelle ont été les raisons et les motivitations à l'origine de ce phénomène. En effet, si de tels changements sont intervenus, l'analyse des positionnements politiques des partis au pouvoir et des projets de politique éducative qu'ils ont mis en place permettra d'éclairer cette comparaison.

Chapitre 1

Définir les compétences législatives

Ce chapitre est composé de deux sections intitulées « évolution des systèmes éducatifs avant la dévolution » et « dévolution et éducation ». Ces deux sections sont divisées en sous parties traitant de chacune des quatre nations et des particularités éducatives qui y ont émergées avant, et après la dévolution de 1998.

La première section retrace l'évolution des systèmes éducatifs au cours du XIX^{e} siècle et du XX^{e} siècle. Elle s'intéresse à l'émergence des particularités éducatives qui se sont développées dans chacune des quatre nations, ainsi qu'au développement de la dévolution administrative. La deuxième section est consacrée à l'analyse de la dévolution législative, à la mise en place des nouvelles institutions et aux possibilités qui leur furent offertes grâce aux nouveaux pouvoirs qui furent conférés à chacune des nations. Elle définit le champ des possibilités qui s'ouvrirent dans le domaine éducatif à la suite dece nouveau partage des pouvoirs entre les différentes nations du Royaume-Uni.

1. L'Évolution des systèmes éducatifs avant la dévolution

L'accès à la dévolution fut un long processus historique qui ne se limite pas au passage des lois de 1998. Pour ce qui est de l'éducation, l'Écosse et le Pays de Galles ont bénéficié d'une dévolution administrative, avant de pouvoir accéder au contrôle de leur système. Le cas de l'Irlande du Nord est différent, puisque un Parlement fut créé lors de la partition du pays en 1920. Il fut dissout en 1972 après les événements du *Bloody Sunday.* Il eut alors une reprise en main de Londres. Cette section permettra de montrer comment des systèmes éducatifs distincts ont pu, au cours du XIX^{e} et du XX^{e} siècle, se développer au sein des nations du Royaume-Uni grâce au processus de la dévolution.

1.1 L'Angleterre

L'Angleterre est la nation la plus densément peuplée ; c'est aussi celle qui, par la présence à Londres du Parlement de Westminster et du pouvoir exécutif, a donné l'orientation éducative du pays pendant de nombreuses années. Il sera donc question de la formation et du développement de son système éducatif et des conséquences qui en découlèrent.

1.1.1 Le XIX[e] siècle : vers un système géré par l'État

Ce sont les églises qui, en premier lieu, tentèrent de mettre en place un système éducatif pour les enfants pauvres. Ces initiatives se matérialisèrent par le biais de fondations, dont les deux principales furent la *National society for promoting the Education of the Poor* et la *British and foreign school society*[1]. L'église anglicane était la plus représentée en Angleterre et ne souhaitait pas une participation de l'État. À l'opposé, les non-conformistes défendaient ardemment la mise ne place d'un système étatique et non-confessionnel. En parallèle, de nombreuses écoles issues d'initiatives privées tentaient d'inculquer aux enfants quelques notions de calcul, de lecture et d'écriture[2]. C'est en 1833 que, pour la première fois, une bourse d'État fut octroyée aux fondations religieuses[3]. En effet, le gouvernement s'était rendu compte que les églises seules ne parvenaient pas remplir efficacement leur mission d'éducation face à la poussée démographique. Cette avancée fut suivie, en 1839, par la création d'un système d'inspections obligatoires destinées à contrôler les écoles bénéficiant de fonds publics. Puis vint, en 1846, la création d'un système de formation des maîtres. Toutefois, ce n'est réellement qu'avec le vote de la loi sur l'éducation de 1870 qu'un véritable système national[4] vit le jour avec la création des *elementary schools,* qui étaient gérées par des conseils d'administration élus, qui percevaient des bourses d'État, et avaient la capacité de lever des impôts[5]. Un système d'enseignement parallèle perdura néanmoins, les écoles confessionnelles n'étant pas abolies par la loi.

Quant aux *secondary schools,* elles restaient en grande majorité réservées aux classes moyennes et supérieures[6]. La grande bourgeoisie et la noblesse envoyaient leurs enfants au

1 La *National society for promoting the Education of the Poor* défendait les intérêts des Anglicans dont la motivation principale était surtout d'occuper tout l'espace de l'enseignement religieux, afin de ne pas perdre de terrain face aux non-conformistes. La *British and foreign school society* représentait, quant à, elle les intérêts des non-conformistes. Ces deux fondations se livraient à une bataille perpétuelle.

2 Ces écoles étaient appelées soit des *Dame schools,* soit des *private adventures.*

3 Ainsi, le rôle de l'État était très limité. Sa principale mission étant d'aller récolter des fonds auprès du parlement afin de pouvoir, par la suite, les reverser aux associations religieuses qui gardaient une liberté de gestion totale de leurs écoles. Dans un deuxième temps, un contrôle fut instauré avec la mise en place de l'inspection. Néanmoins, la gestion des écoles resta en grande partie locale.

4 Il fallut cependant attendre 1880 pour obtenir une loi sur l'obligation de présence, et 1891 pour obtenir une loi sur la gratuité. (June, Statham, Donald, MacKinnon, Margaret Hales, *Education in the Uk : Facts and Figures, 3rd edition,* London, Hodder edition, 1999, p. 51.)

5 Pour une description détaillée de la mise en place des conseils d'établissements voir : Mary, Sturt, *The Education of the people,* London, Routledge, 2007, Chapitre 15.

6 *« In England, on the whole, the firmly held theory was that the state, as such, had no concern with secondary education, and that it should certainly not be paid for from public funds, central or local. If people wanted their children to have an education beyond the elements they must pay for it themselves unless, of course, there was an endowment which would provide it.* » (Mary, Sturt, *The Education of the People, op.cit.*, p. 385).

sein des *public schools*[1]. Ces écoles, inabordables pour la grande majorité des citoyens, permettaient de faire des études universitaires (principalement à Oxford ou Cambridge). Le développement du chemin de fer permit de créer un réseau d'écoles destinées aux plus riches, qui étaient souvent des pensionnats : les *boarding schools.* Les enfants de la classe moyenne allait dans des *grammar schools,* également appelées *endowed schools.* Cette tradition des *endowed schools* a toujours été très importante en Angleterre, où, toute initiative privée était accueillie avec bienveillance. C'est la raison pour laquelle le XIX[e] siècle a vu fleurir toutes sortes d'initiatives dans le domaine de l'éducation avec notamment la naissance des *proprietary schools.* Toutefois, l'exposition universelle, qui se tint à Londres en 1851, mit en lumière les importantes lacunes du système de formation technique, qui avait été laissé uniquement aux mains d'initiatives privées. C'est donc à partir de ce moment là que l'État décida de s'engager et de participer à sa restructuration afin de rattraper le retard accumulé. Un département des arts pratiques, créé en 1852, fut rattaché en 1856 au ministère de l'Éducation, puis il fut renommé « ministère des sciences et des arts ». Il coordonnait un système de formation et d'examens destinés à la fois aux enseignants et aux élèves. La réussite aux examens conditionnait l'octroi de bourses permettant de financer la mise en place de cours de sciences et techniques[2]. Par la suite, les régions eurent la possibilité, grâce à la loi de 1889, de créer des *Technical Instruction Committees.* Ceux-ci, grâce à l'argent des impôts prélevé sur les bières et spiritueux par les *County councils*, avaient la possibilité de financer des écoles scientifiques et techniques ainsi que des cours du soir pour les adultes. Ces écoles publiques avaient souvent des frais d'inscription peu élevé.

[1] L'explication que fournissent Robert Bell et Nigel Grant dans leur livre, *Patterns of Education in the British Isles,* semble également s'appliquer aux *Public Schools.* En effet, on ne peut pas comprendre le fonctionnement de ces écoles en excluant leur fonction sociale. Ces garçons de la haute société allaient dans ces établissements pour acquérir non pas des compétences qui leur permettraient d'exercer un métier, mais une éducation qui les préparait socialement à devenir des *gentlemen.* C'est pourquoi, ces écoles eurent beaucoup de difficultés à réformer leurs programmes, et d'y inclure des matières plus scientifiques. (Robert, Bell, Nigel, Grant, *Patterns of Education in the British Isles,* Londres, Georges Allen & Uwin publishers, 1977, p. 24.)

[2] The Spens Report, *Secondary Education,* Londres, HM Stationary office, 1938, pp. 51-52, <http://www.educationengland.org.uk/documents/spens/spens1938.html> (consulté le 5 février 2015).

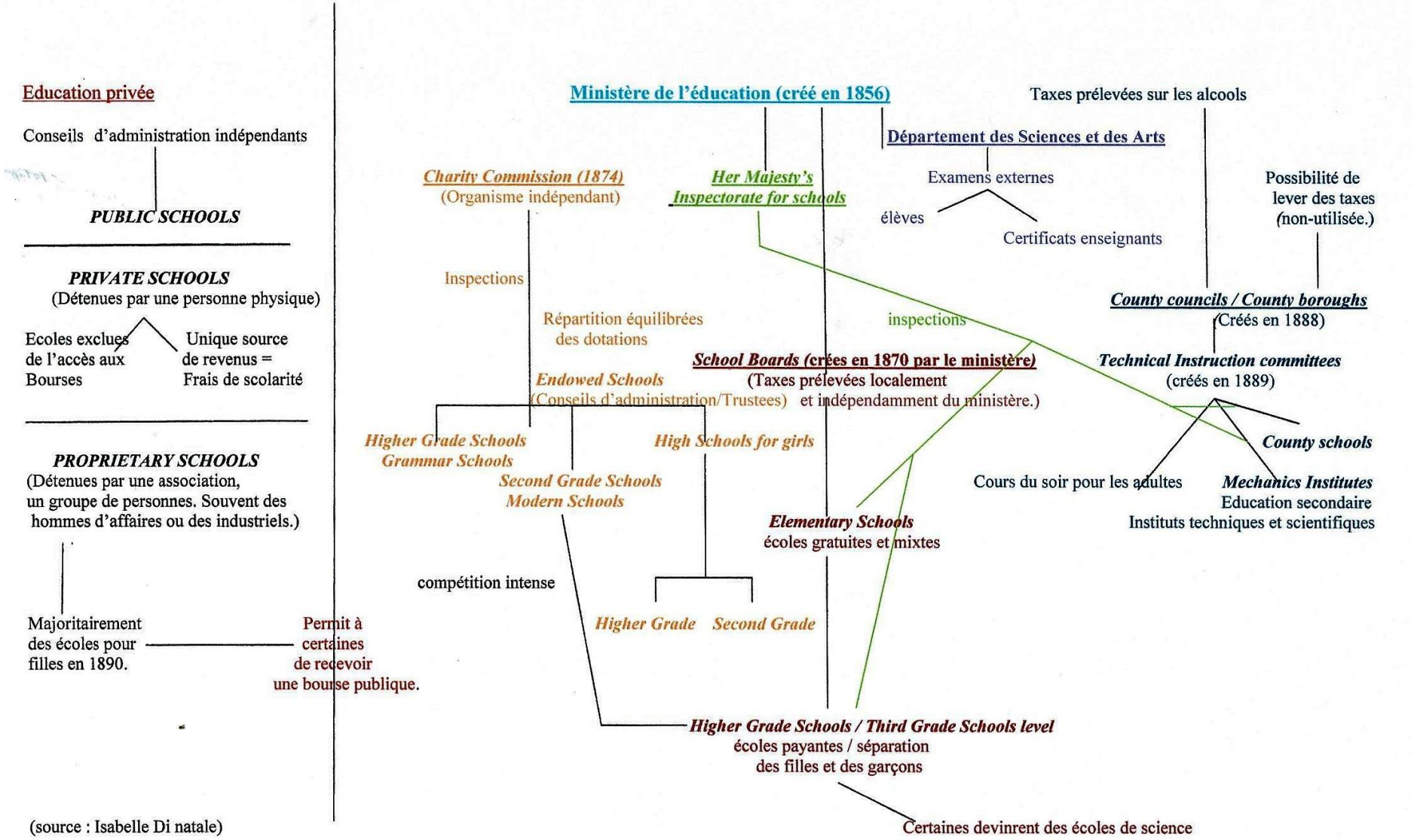


Schéma 1 - Répartition de l'éducation secondaire en Angleterre à la fin du dix-neuvième siècle (1890)

1.1.2 De la loi de 1902 au *Butler Act* (1944)

La création de la *Board of Education* en 1899[1], qui instaura la présence d'un ministre de l'Éducation[2], fut suivie par une loi en 1902. Celle-ci, qui venait s'inscrire dans la continuité de la loi de 1899, permit de réorganiser hiérarchiquement le système éducatif. En effet, elle plaça entre les mains des collectivités locales, nouvellement créées[3], la gestion des écoles publiques. On trouvait, au sommet, un ministère chargé d'accorder des dotations aux collectivités locales, elles-mêmes chargées de financer et d'administrer les écoles. Ce fut donc la fin des conseils d'administration indépendants, qui furent définitivement remplacés par un organisme public[4].

Par ailleurs, l'*Education Act* de 1902 instaura une séparation de fait entre les *elementary schools et les secondary schools*[5]. D'autre part, ce texte se montra beaucoup plus clément avec les écoles religieuses, et il divisa l'enseignement élémentaire entre les *provided schools* (écoles publiques, gratuites et non-confessionnelles) et les *non-provided schools (*écoles religieuses et payantes). Ainsi, les établissements confessionnels (aussi qualifiés de *Voluntary schools*[6]) purent percevoir une partie de l'argent public s'ils se conformaient à certains critères édictés par les collectivités locales. Enfin, le passage de cette loi marqua la première

[1] Selon H.C. Dent, l'influence de la commission Bryce qui rendit ses conclusions en 1895 n'est pas à négliger. Celle-ci recommandait vivement de créer un ministère de l'Éducation, avec à sa tête un ministre responsable devant le Parlement. Elle préconisait également la création de collectivités locales chargées de l'éducation secondaire dans chaque comté. (H.C, Dent, *Secondary education for all,* Londres, Routledge, 1949, pp. 30-31).

[2] Comme l'explique John Graves, l'adoption de la loi de 1899 a donné au ministre la charge de superintendant. Cette fonction fut facilement mise en oeuvre au niveau des *elementary schools,* puisqu'elle correspondait aux anciennes attributions de l'*Education Department*. Cela fut beaucoup plus difficile avec les *secondary schools,* car les collectivités locales n'avaient aucune obligation en la matière. De plus, Graves rappelle qu'historiquement le rôle du ministère était simplement d'aller plaider auprès du parlement afin d'obtenir de l'argent qui était ensuite redistribué sous forme de bourses aux gestionnaires. Ainsi, il ne s'occupait pas de l'organisation et de l'administration des établissements scolaires. Néanmoins, Graves précise qu'à partir de cette date, le ministère a usé de son pouvoir financier pour forcer les collectivités locales à appliquer certaines recommandations. (John, Graves, *Policy and Progress in secondary education 1902-1942,* Londres, Thomas Nelson and sons LTD, 1943, pp. 61-94).

[3] Les collectivités locales bénéficiaient d'une autonomie non négligeable, et disposaient d'une marge d'action assez conséquente. Elles agissaient en coopération avec le ministère qui ne prenait pas de mesures coercitives à leur égard.

[4] Les *Local Education Authorities* (*LEAs)* furent créées à partir des *Technical Instruction Committees.* Comme ceux-ci, elles étaient placées sous la direction des *county councils* ou des *county boroughs.*

[5] Néanmoins, aucune définition précise n'est clairement donnée puisque le texte reconnaît comme secondaire toute « *education other than elementary. »*. (Montague, Barlow, H., Macan, *The Education Act, 1902 second edition revised,* Londres, Butterworth Shaw and sons , 1903, p. 40).

[6] En 1884, les écoles religieuses, toutes confessions confondues, formèrent la *Voluntary Schools Association.* Leur but était de faire pression sur le parlement pour obtenir devantage de financements. Elles considéraient que la loi de 1870 leur avait été fortement défavorable, et Elles souhaitaient qu'il y ait plus d'équité entre les écoles religieuses et les écoles non-confessionnelles publiques. Voluntary Schools Association, "*Voluntary Schools Association for securing parental & civil rights in public elementary schools*", The Tablet, 9th February 1184, pp. 23-24,
<archive.thetablet.co.uk/article/9th-february-1884/23/voluntary-school-association> (consulté le 10 mars 2015).

participation officielle de l'État au financement des *secondary schools*. Les collectivités locales se virent octroyées la possibilité de créer de nouveaux établissements au sein de leur district. Elles pouvaient, à cette fin, lever des impôts mais aussi percevoir des bourses versées par le ministère[1]. Cependant, les écoles les plus prestigieuses furent exclues du champ de la loi, ce qui eut l'inconvénient de créer un réseau d'écoles élitistes en dehors du système public qui se mettait en place[2]. Désormais, les *secondary schools* s'organisaient de la sorte : les *endowed schools* pouvaient choisir de rester totalement ou partiellement indépendantes[3], alors que les écoles anciennement gérées par les *Technical Instruction Committees* devinrent des écoles publiques (payantes). En complément, de nouvelles écoles furent construites afin de répondre aux besoins exprimés[4]. Par ailleurs, la volonté du ministère fut d'harmoniser au maximum toutes ces écoles secondaires et de les structurer selon le modèle des traditionnelles *grammar schools* au détriment des enseignements scientifiques.

La première moitié du XX[e] siècle ne fut pas marquée par des changements décisifs dans le domaine de l'éducation. En effet, la première guerre mondiale, puis la crise économique qui fit rage dans les années trente repoussèrent sans cesse les questions éducatives, et il fut difficile pour les ministres de faire des réformes. Néanmoins, quatre rapports, commandés par le ministère en 1926, 1931, 1938 et 1943[5] permirent de poser les bases du *Butler Act* qui allait

[1] Les collectivités locales devaient sonder leurs besoins, puis faire remonter tous les résultats auprès du ministère. Par la suite, le ministère engagea le dialogue avec chacune de *LEA's* afin de répondre au mieux à leurs demandes (Montague, Barlow, H., Macan, *op.cit.*, p. 49).

[2] Les *public schools* et les *endowed schools*, qui choisirent de rester indépendantes (ce furent les plus prestigieuses), continuèrent d'accueillir les enfants des classes supérieures et des classes moyennes supérieures. Enfin, certains enfants allaient encore dans des *private schools.* Tous ces établissements regroupaient environ 7% des écoliers. (Brian, Simon, *Education and the social order 1940-1990,* Londres, Lawrence & Wishart, 1991, p. 25).

[3] Les écoles secondaires privées pouvaient choisir de recevoir soit une bourse d'État, soit une bourse versées par les collectivités locales. Certaines étaient même financées par les deux. En contrepartie, elles devaient ouvrir au moins 25% de leurs places gratuitement aux enfants issus des *elementary schools.* Avant que ne soit voté la loi de 1944, il existait donc trois types d'écoles secondaires (les *Direct grant schools, les grant-aided schools et les maintained schools)* qui réunissaient environ 500,000 enfants sur les 5 millions d'enfants scolarisés. Les *Direct grant grammar schools* perdurèrent jusqu'en 1975. (The Spens Report, *Secondary Education, op.cit.*, p. 89-95).

[4] Ces écoles étaient qualifiées de *maintained schools.* Elles étaient entièrement gérées par les collectivités locales, qui versaient différentes sortes de bourses aux écoles secondaires, lorsque les écoles répondaient à certains critères bien définis, comme par exemple, les matières enseignées ou le pourcentage d'élèves issus des *elementary schools*. Le montant des sommes données était évalué en fonction de l'année (1ère, 2ème, 3ème ou 4ème), mais aussi en fonction du sexe des enfants. Les écoles touchaient plus d'argent pour un garçon que pour une fille. (John, Graves, *Policy and Progress in secondary education for all, op.cit.*, pp. 92-94).

[5] The Hadow Report , *The Education of the Adolescent,* Londres, HM Stationary office, 1926, 339 p., <http://www.educationengland.org.uk/documents/hadow1926/hadow1926.html> (consulté le 10 mai 2014),
The Hadow Report, *The Primary School,* Londres, HM Stationary office, 1931, 290 p., <http://www.educationengland.org.uk/documents/hadow1931/hadow1931.html> (consulté le 9 mai 2014),
The Spens Report, *Secondary Education,* Londres, HM Stationary office, 1938. 339 p., <http://www.educationengland.org.uk/documents/spens/spens1938.html> (consulté le 5 février 2015),

être déterminant durant la seconde moitié du XX[e] siècle. The *Hadow Report : The Education of the Adolescent,* qui parut en 1926, entraîna la réorganisation des *elementary schools*[1] ainsi que la mise en place d'écoles sélectives destinées aux meilleurs élèves[2]. Il y eut un second *Hadow Report* en 1931 qui se concentra exclusivement sur ce qui devait être enseigné à l'école primaire[3], et qui insistait sur la nécessité de faire débuter l'école secondaire à 11 ans[4]. Enfin, *The Spens Report,* qui fut publié en 1938, s'attachait à démontrer le bénéfice de la création d'une école primaire, suivie d'une école secondaire gratuite et accessible à tous. Il y était également recommandé de mettre en place trois types d'écoles secondaires différentes : les *grammar schools* destinées aux enfants les plus performants, les *technical schools* pour les enfants qui montraient des facilités en sciences et techniques, et enfin les *modern secondary schools* pour tous les autres types de profil. En 1943, le rapport *Norwood* a aussi défendu cette idée et préconisé la mise en place des trois modèles d'écoles. En conséquence, il était vivement conseillé d'instaurer à la fin du cycle primaire une sélection qui permettrait de définir le type d'établissement le mieux adapté pour chaque enfant. Le rapport préconisait de mettre en place des passerelles vers l'âge de 13 ans. Celles-ci devaient être destinées à rectifier les éventuelles erreurs qui auraient pu survenir lors de la sélection à 11 ans[5].

Le *Butler Act* fut promulgué le 19 janvier 1944 et permit une importante refondation du système scolaire en Angleterre et au Pays de Galles avec la mise en place d'une école primaire gratuite et accessible à tous, suivie de l'accès à l'enseignement secondaire gratuit et également accessible à tous. L'éducation postscolaire rentrait également dans son champ d'application. Les *elementary schools* disparurent au profit des *primary schools,* et la possibilité fut donnée aux écoles religieuses de devenir des écoles publiques en tant que

---

The Norwood Report, *Curriculum and Examinations in Secondary Schools,* Londres, HM Stationary office, 1943, 152 p.,
<http://www.educationengland.org.uk/documents/norwood/norwood1943.html> (Consulté le 25 mai 2014).

[1] Les *elementary schools* furent réorganisées en trois niveaux : les *infant schools* qui rassemblaient les enfants entre 5 et 7 ans, les *junior schools* qui rassemblaient les enfants entre 7 et 11 ans, et enfin les *senior schools* qui rassemblaient les enfants entre 11 et 14 ans (l'âge obligatoire ayant été porté à 14 ans en 1918). Cette réorganisation fut difficile à mettre en place pour les écoles religieuses qui manquaient de fonds et de locaux. (S.J, Curtis, *History of Education in Great Britain,* Londres, University Tutorial Press LTD, 1953, pp. 348-34).

[2] Parallèlement aux *senior schools,* les *central schools* et les *junior technical schools* furent mises en place, mais l'admission s'y faisait sur dossier. Ces écoles très prisées étaient peu nombreuses parce qu'elles formaient les adolescents à des métiers bien précis. (*Ibid.,* pp. 348-349).

[3] C'est dans ce rapport que fut employé pour la première fois le terme *« primary school »*. Cette appellation est utilisée dès l'introduction, et désigne tous les enseignements destinés aux enfants âgés de 5 ans à 11ans.The Hadow Report , *The Education of the Adolescent,* Londres, HM stationery Office, 1926, 339 p.

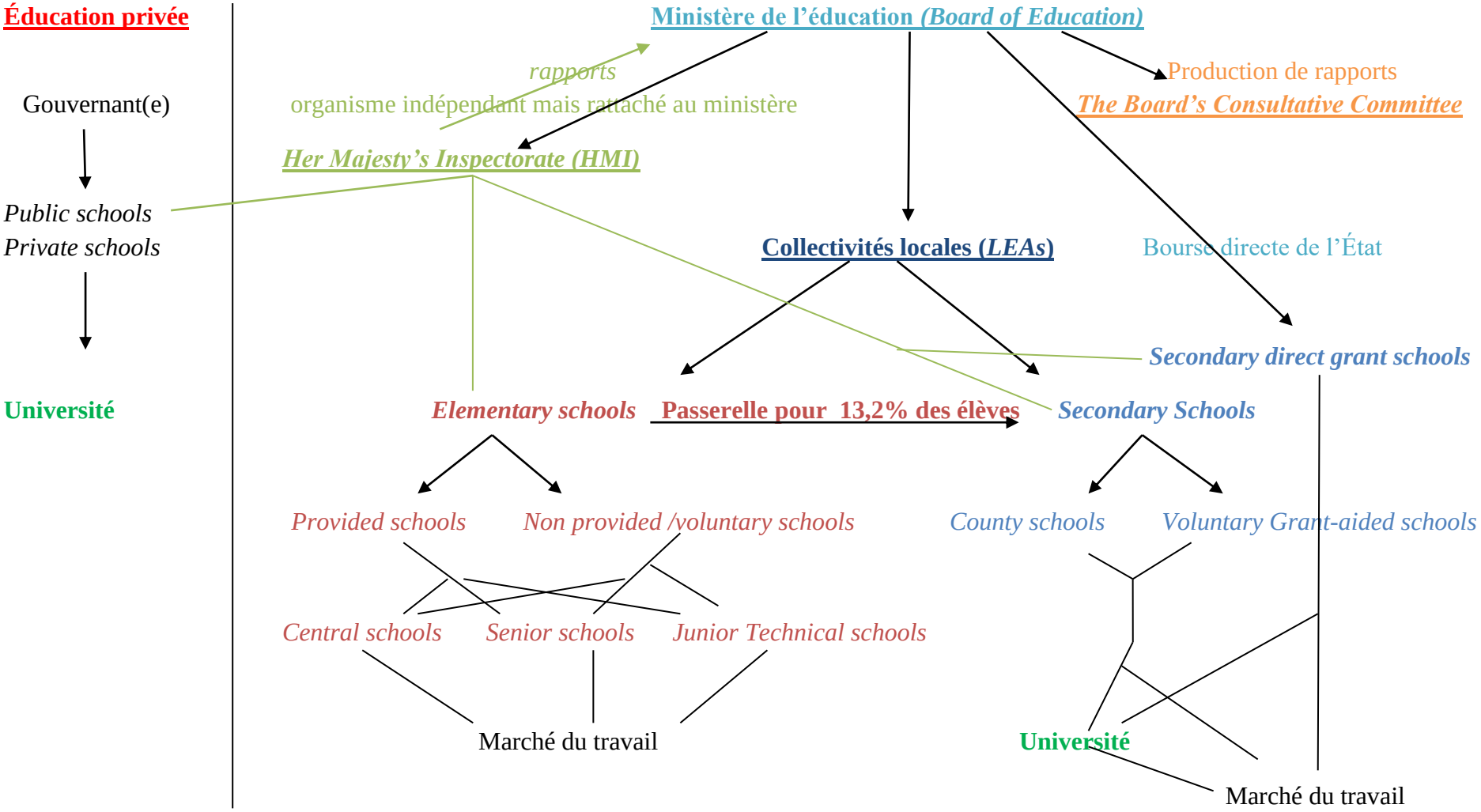
[4] Il s'agit de l'âge présumé de la pré-adolescence. Hadow Report (The), HM stationery Office, *op. cit.,* p. 58.

[5] Cette mesure s'avéra difficile à appliquer dans les faits, et fut peu utilisée.

voluntary schools[1]. Un système pyramidal fut maintenu, avec au sommet le ministère de l'Éducation (qui vint remplacer la *Board of Education)*, son rôle étant de déléguer aux collectivités locales la mise en place des changements préconisés dans les textes de loi[2].

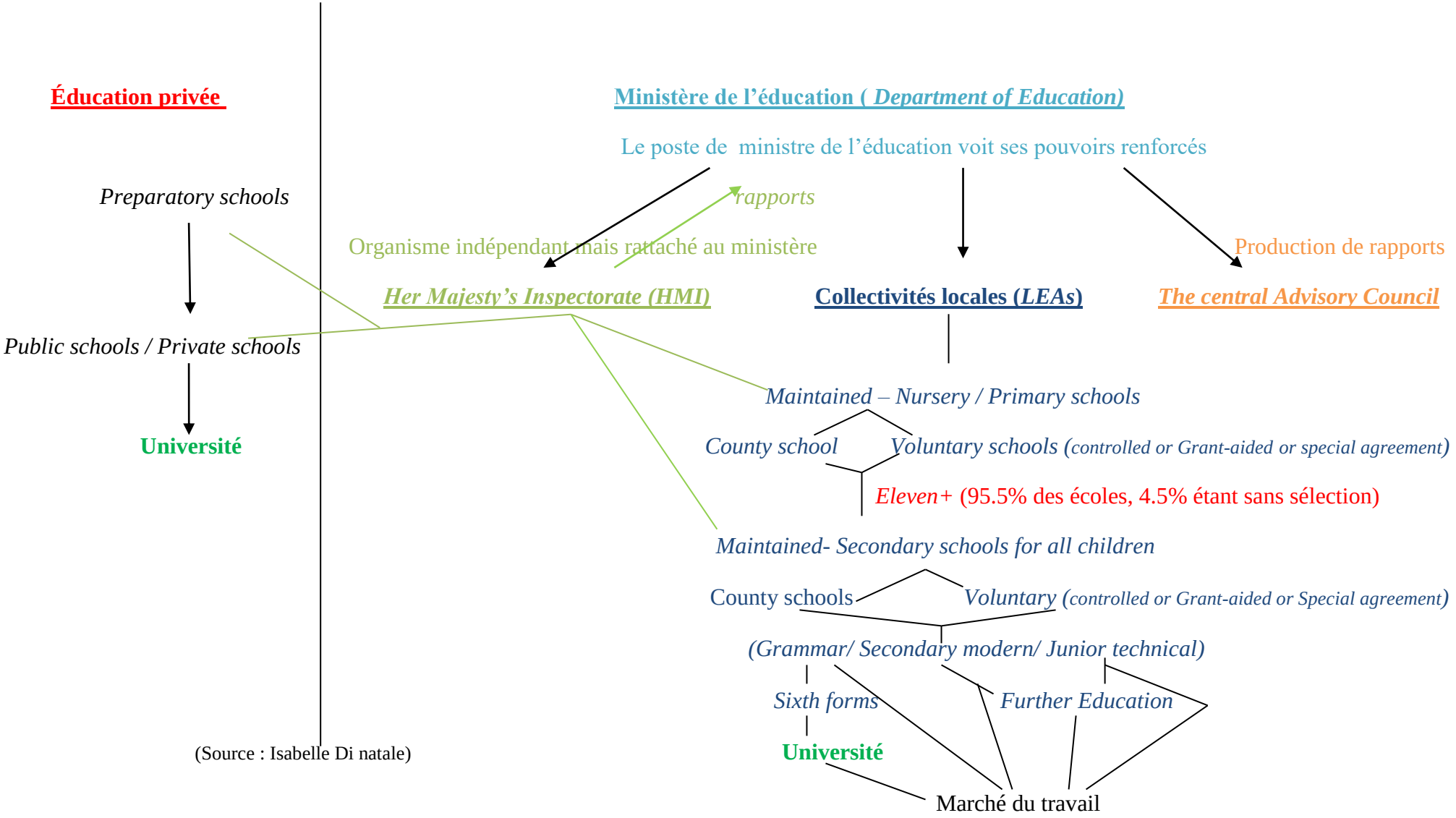
[1] Au regard de la loi, trois types d'écoles religieuses ont été définies. Les *Voluntary controlled schools,* les *Voluntary aided schools* et les *special agreement schools.* Les *controlled schools* regroupaient 3 000 écoles. Elles fournissaient les locaux, mais les collectivités locales prenaient en charge tous les coûts liés à l'entretien et aux frais de scolarité, en échange d'un contrôle accru et d'une grande participation dans la gestion de l'école. Les *aided schools* étaient au nombre de 4 300 écoles. Elles fournissaient et entretenaient leurs locaux elles-mêmes. Elles recevaient une bourse en échange d'un contrôle et d'une participation des collectivités locales dans la gestion de l'école, mais celle-ci était moins étendue que pour les *controlled schools.* Enfin, les *special agreement schools* n'étaient que 77, et ne regroupaient pratiquement que des écoles catholiques. Elles recevaient une bourse d'État. Celle-ci n'était versée qu'une seule fois et était destinée à couvrir une partie des frais engagés dans la construction de nouveaux bâtiments (entre 50 et 75% de la totalité des frais engagés). (June, Statham, Donald, MacKinnon, Margaret Hales, *Education in the Uk : Facts and Figures, 3rd edition op.cit.*, p. 110).

[2] La phrase un «système national, administré localement » (*A national system, locally administered)* est très souvent reprise dans la littérature britannique. Cependant, la loi de 1944 a donné beaucoup plus de pouvoirs au ministre de l'éducation.



(source : Isabelle Di natale)

Schéma 2. Système éducatif en Angleterre et au Pays de Galles avant 1944 (Date du *Butler Act*)



(Source : Isabelle Di natale)

Schéma 3. Le système éducatif en Angleterre et au Pays de Galles après la promulgation du *Butler Act*

1.1.3 Du *Butler Act* à l'arrivée des conservateurs

Bien qu'il ait donné des pouvoirs renforcés au ministre de l'éducation, le *Butler Act*, n'a pas imposé la mise en place d'un système tripartite. En effet, dans un esprit de consensus et de répartition des pouvoirs entre les différents acteurs, la loi mentionna que les collectivités locales devaient soumettre, pour validation, un plan de développement au ministère de l'Éducation. Si la plupart des collectivités locales s'accordèrent pour instaurer un système bipartite, quelques unes proposèrent de mettre en place soit un système tripartite, soit des écoles dites *comprehensive.* Un examen de sélection était requis à l'âge de 11 ans[1], quand les systèmes bipartite ou tripartite avaient été retenus. Ainsi, les propositions avancées en 1938 dans *The spens report,* et en 1943 dans *The Norwood Report* furent adoptées[2] en majorité[3]. Néanmoins, après quelques années de mise en pratique, ce système de division et de sélection ne se montra pas satisfaisant, car il ne permettait qu'à une petite partie des enfants d'entrer dans les *grammar schools*[4], et il stigmatisait ceux qui échouaient, tout en les orientant beaucoup trop tôt. Cette organisation fut donc l'objet de nombreuses critiques, et la demande de mettre fin à la sélection à 11 ans se fit de plus en plus pressante. C'est pourquoi, la circulaire 10/65, publiée le 12 juillet 1965[5], demanda aux collectivités locales d'aller vers un système d'éducation secondaire non-sélectif. Cette circulaire non-contraignante fut en grande majorité appliquée malgré quelques résistances[6].

[1]Cet examen est communément appelé le *eleven+* (11+).

[2] Néanmoins, il n'est mentionné nulle part dans le texte de loi qu'un système tripartite doit obligatoirement être mis en place. D'autre part, le système instauré, qui fut dans un premier temps qualifié de tripartite, s'est, par la suite, révélé n'être majoritairement que bipartite car les *junior technical schools* ne furent pratiquement pas mises en place. En effet, ces écoles de sciences et techniques s'avérèrent trop coûteuses.

[3] Robert M. blackburn et Catherine Marsh expliquent que les *modern secondary* vinrent remplacer les *elementary schools* préexistantes, et au sein desquelles les enfants restaient déjà au-delà de 11ans. Alors que les nouvelles *Grammar schools* et les *technical schools* furent établies à partir des anciennes *secondary schools* payantes. Robert, M. Blackburn, Catherine, Marsh, "Education and social classe: Revisiting the 1944 Education Act with fixed marginals", *in The British journal of sociology,* Vol.42, N°4, décembre 1991, p. 508, <https://www-jstor-org.acces.bibliotheque-diderot.fr/stable/591445?sid=primo&origin=crossref&seq=1#metadata_info_tab_contents> (consulté le 2 juin 2014).

[4] En 1961, 54% des enfants étaient dans des *modern secondary schools, 22%* des enfants dans des *grammar schools,* 4.5% des enfants dans des *comprehensive schools.* (Claudia, Sumner, "1945-1965 : the long road to circular 10/65", *in Reflecting Education*, Vol.6, N°1, April 2010, p. 93, <http://www.reflectingeducation.net/index.php/reflecting/article/view/95/100> (consulté le 10 juin 2014).

[5] Cette circulaire, fut publiée par le gouvernement travailliste d'Harold Wilson.

[6] Cette opposition se manifesta concrètement puisque Margaret Thatcher, une fois ministre de l'éducation, tenta d'inverser la tendance en publiant la circulaire 10/70 qui venait annuler la 10/65. Toutefois, cet acte ne fut suivi que de peu d'effets, la plupart des *LEAs* choisissant de conserver l'absence de sélection.

Le ministre de l'Éducation commanda un rapport sur l'école primaire. Lady Plowden, la présidente du conseil, le remit à Edward Boyle en octobre 1966[1]. Ce rapport, recommandait une approche éducative recentrée sur l'enfant qui devait être mis au cœur de l'acte éducatif. Il salua également la fin de la sélection à l'entrée du secondaire. Une partie la droite manifesta son profond désaccord à travers la publication de plusieurs pamphlets appelés les *Black papers*[2].

Par ailleurs, l'une des conséquences majeure de la crise économique qui toucha le pays pendant les années 1970 [3] fut une rupture du consensus d'après guerre qui liait la droite et la gauche. Dans le domaine de l'Éducation, cela se traduisit par une volonté de limiter, voir de réduire les dépenses. Mais, c'est en 1976, avec la montée du chômage de masse et la pression exercée par la droite conservatrice[4] sur le gouvernement travailliste au pouvoir, que James Callaghan, alors Premier Ministre, décida de lancer un grand débat sur les missions que devait remplir le système éducatif. C'est à travers son très célèbre discours prononcé au *Ruskin College*[5], qu'il recentra le rôle de l'éducation, l'inscrivant dans une perspective plus utilitariste, prônant la mise en place d'un programme défini par le ministère, ainsi qu'un contrôle plus actif des enseignants et de leurs méthodes. C'est dans ce contexte difficile et tendu qu'arrivèrent au pouvoir, en mai 1979, les conservateurs, emmenés par leur *leader* et nouveau Premier Ministre Margaret Thatcher.

1.1.4 La politique éducative sous les gouvernements conservateurs

Margaret Thatcher explique, dans ses mémoires, que redresser l'économie britannique était sa priorité à son arrivée au 10 *Downing street*[6]. Il fallut attendre son troisième mandat

[1] Il s'agissait du premier rapport portant sur l'école primaire depuis la publication de *The Hadow report* en 1931. Il faut souligner, qu'en Angleterre, il n'y a pa eus de nouveau rapport portant sur l'école primaire avant 2009.

[2] Cinq pamphlets furent publiés par des universitaires (Brian Cox et Anthony Edward Dyson) entre 1965 et 1977. Ils critiquaient principalement les méthodes pédagogiques centrées sur l'enfant plutôt que sur le programme, ainsi que l'abandon des *grammar schools* au profit des *comprehensive schools.* Ces pamphlets furent très populaires, et constituèrent le socle sur lequel fut basée la politique conservatrice en matière d'éducation par la suite.

[3] La crise économique contraignit le gouvernement travailliste de Callaghan à faire une demande de prêt au FMI en 1976.

[4] Une partie de La droite conservatrice s'attaquait notamment à la suppression de la sélection à l'entrée du secondaire. Cette nouvelle organisation, selon eux, entraînait une baisse inquiétante du niveau général des enseignements. Ils s'insurgeaient également contre les nouvelles méthodes d'enseignement qui auraient été à la source de l'effondrement des connaissances et des performances des écoliers. (C.B, Cox, B., Rhodes, *Black paper 1977*, Temple Smith, 1977, pp. 6-10).

[5] James, Callaghan, *Speech at the Ruskin College Oxford*, 18 October 1976, <http://www.educationengland.org.uk/documents/speeches/1976ruskin.html> (consulté le 20 avril 2014).

[6] En 1981, pour faire suite aux émeutes qui se sont déroulées à Liverpool, Margaret Thatcher s'est rendue sur place et a rencontré des jeunes qui s'étaient révoltés. Après les avoir écoutés, elle expliqua s'être rendue compte, sur le chemin du retour, qu'il allait falloir, après avoir redressé l'économie du pays, faire des réformes sociales,

pour que soit votée une profonde réforme du système éducatif[1]. Toutefois, dès 1981 le gouvernement remit en place un système de bourses très semblable de celui des anciennes *Direct grant grammar schools,* et qui fut qualifié d'*Assisted places scheme*[2]. De plus, dès les années 1970, de nombreux cercles de réflexions, portant sur l'orientation que devait prendre la politique éducative, virent le jour. Des *Think tanks* tels que *The Center for policies studies* ou encore le puissant *Institute for Economic Affairs*[3], participèrent activement au débat sur l'éducation. Ils défendaient principalement la mise en place d'une éducation basée sur les lois du marché, incitant les écoles à entrer en compétition les unes avec les autres. Selon eux, la mise en compétition des différents acteurs éducatifs aurait permis l'élimination des plus faibles et des plus inadaptés à la demande, ce qui aurait fait monter le niveau éducatif, puisque seuls les meilleurs auraient alors réussi à se maintenir sur un marché hautement compétitif. Pour mettre en œuvre cette politique, ils recommandaient la mise en place de bons. Chaque parent recevant en début d'année un bon ayant une valeur indexée sur les revenus de la famille, et permettant à son enfant d'accéder à l'école de son choix. Il était également prévu que les écoles peu prisées ferment[4]. Cette idée, bien que vigoureusement défendue par une partie de la droite, ne fut pas reprise à l'identique par l'*Education Reform Act* de 1988. Cette loi, qui remettait profondément en cause l'organisation du système éducatif en place depuis 1945, semblait être un compromis réunissant toutes les valeurs défendues par le parti conservateur[5]. Elle mit certes en place des mesures favorisant la concurrence entre les écoles,

---

ce qu'elle fit lors de ses deuxième et troisième mandats (la réforme de l'éducation intervenant lors de son troisième mandat). (Thatcher, Margaret, *10, Dowing Street, Mémoires,* Paris, Albin Michel, 1993, p. 140).

[1] *The 1988 Education Act* réforme le système d'éducation primaire et secondaire, mais aussi, l'enseignement postscolaire et supérieur.

[2] Les *Direct grant grammar schools,* qui étaient des écoles secondaires privées et payantes, furent abolies en 1975 par le gouvernement travailliste de James Callaghan. Elles avaient la particularité de percevoir des bourses versées par l'État. Ces fonds publics leur donnaient l'obligation d'ouvrir gratuitement 25% de leurs places à des enfants issus de milieux modestes et dont les parents n'avaient pas les moyens de régler les frais d'inscription. Les conservateurs décidèrent de remettre ce système en fonctionnement lors de leur premier mandat. Cette mesure fut souvent dénoncée par les travaillistes, car ils la considéraient comme contraire au principe d'égalité des chances, favorisant un certain élitisme.

[3] Ces deux think tanks étaient connus pour être très actifs à droite. Ils englobaient une partie de la « nouvelle droite » (*The new right).* (Clyde, Chitty, *Education Policy in Britain 2nd Edition*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009, p. 46).

[4] Stuart, Sexton, "Evolution by choice", *Black paper 1977,* Temple Smith, 1977, pp. 86-89. Richard, Lynn, "Competition and cooperation", *Black paper 1977,* Temple Smith, 1977, pp. 107-113.

[5] C'est ce qu'explique un des membres actifs de la « nouvelle droite », Stuart Sexton. Pour lui, seule la partie de la loi portant sur l'ouverture du marché éducatif a de l'intérêt. Il prend ainsi ses distances avec l'autre axe crucial de la loi, et ne le revendique pas. Il avance que ce sont les fonctionnaires qui ont, par un coup de force, inclus cette partie du texte. Il omet, néanmoins, de préciser que ce fut avec l'assentiment total du ministre de l'époque (Kenneth Baker), qui soutenait les idées d'un autre groupe de pression situé à droite « *The Hillgate group* ». De plus, Margaret Thatcher, pensait également qu'un programme obligatoire permettrait de remettre à l'ordre du jour l'enseignement des valeurs traditionnelles, importantes à ses yeux. Malgré cela, elle était contre un

mais, dans un même temps, elle renforça le contrôle de l'État, mettant à mal la politique du « système national, administré localement ». La loi se divisait en deux axes majeurs. Le premier axe de la réforme portait sur la mise en place d'un marché éducatif compétitif, en créant trois types d'administration d'écoles différents : les *city technology colleges (CTC's)*[1], les *grant maintained schools*[2], et le plus important, les *local management schools*[3]. Cela permit de créer un « quasi marché de l'éducation », de donner de l'autonomie aux établissements scolaires afin qu'ils puissent devenir les acteurs de la compétition, de donner aux parents la capacité d'agir en consommateurs en pouvant choisir entre les différents acteurs présent sur le marché (c'est-à-dire les différents types d'écoles représentés) et ainsi de faire fonctionner la compétition. Enfin, il s'agissait de restreindre le pouvoir des collectivités locales, considérées comme les régulateurs du marché, et pour la plupart, trop fortement ancrées à gauche. Le deuxième axe, lui, s'orientait vers un contrôle accru de l'État sur les différents agents producteurs du système éducatif, c'est à dire les enseignants. Le texte introduisait la mise en place d'un programme scolaire décidé par le ministère[4], ainsi qu'un contrôle plus sévère des enseignants et des écoles par le biais des évaluations[5]. Enfin, il faut

programme aussi rigide, car elle estimait que cela viendrait entraver la libre concurrence exercée entre les écoles. (Clyde, Chitty, *Education Policy in Britain 2nd Edition, op. cit.,* p. 53 et p. 132.)

[1] Les *City Technology Colleges* furent implantés en 1988, à la suite dede la réforme du système éducatif. Il s'agissait d'écoles regroupant des enfants allant de 11 à 18 ans, et situées dans des quartiers populaires. Elles ne dépendaient plus des collectivités locales, et recevaient des fonds provenant de donateurs privés. Il y avait au sein de leur conseil d'établissement des représentants du secteur industriel. Elles opéraient un mode de sélection à l'entrée. Toutefois, ce modèle ne connut pas le succès escompté par le gouvernement, et il y eut moins d'ouvertures que prévu, faute de donateurs. (June, Statham, Donald, MacKinnon, Margaret Hale, *Education in the Uk, Facts and Figures, op.cit.,* p. 86.)

[2] Il s'agissait d'anciennes écoles publiques ayant choisi de s'émanciper (*opt out).* Elles ne dépendaient donc plus des collectivités locales, et étaient directement financées par le ministère. Ces écoles, sous la direction d'un conseil d'établissement étaient alors libres de gérer leur budget comme elles l'entendaient. Elles étaient 1 100 en 1995, soit environ 3% des écoles. Il est important de noter que ce « nouveau » type d'écoles rappelle fortement le mode de gestion des *Grammar schools* du début du XXe siècle. (*Ibid.,* p114-138.)

[3] Cette partie de la réforme fut la plus importante, dans la mesure où elle concernait l'ensemble du secteur public. En effet, les collectivités locales devaient distribuer leur budget de manière équitable entre les écoles. Chaque autorité recevait un montant calculé en fonction des effectifs déclarés au ministère (selon le nombre d'élèves, l'âge, le niveau, les matières enseignées….). Puis, elles devaient reverser aux écoles une somme en fonction du nombre d'élèves présents dans chaque établissement (nombre qui pouvait croître ou décroître sans aucune restriction). Cette somme était alors gérée par le conseil d'établissement de l'école, qui, souvent, remettait entre les mains du directeur la gestion des ressources humaines. Ainsi, les collectivités locales n'avaient plus d'influence sur la politique éducative à suivre. En outre, au plus une école comptait d'élèves, et donc de parents satisfaits, et au plus son budget augmentait. (Clyde, Chitty, *Education Policy in Britain 2nd Edition, op. cit.,* pp. 52-53.)

[4] Toute la première partie du texte de loi est consacrée aux programmes scolaires. Il en définit scrupuleusement le cadre. Ce programme comprend trois *core subjects* qui sont les mathématiques, l'anglais et les sciences, et six *foundation subjects* qui regroupent l'histoire, la géographie, la technologie, la musique et les arts, et l'éducation physique et sportive. Une éducation religieuse à « résonance chrétienne » est obligatoire. Il est également stipulé que le ministre peut à tout moment réviser les programmes scolaires.

[5] Les élèves furent désormais répartis en quatre *Key stages* définit de la sorte : key stage 1 – 5/ 7, key stage 2 –8/ 11, key stage 3- 12/ 14, key stage 4 –14/ 16. Chaque pallier, qui correspond à une partie bien définie des programmes, doit répondre à des objectifs prédéfinis. Ainsi, Les élèves étaient automatiquement évalués à la fin

noter deux autres réformes importantes qui furent la suppression de l'*ILEA*[1], principal gestionnaire du système éducatif Londonien, et la création de trois nouveaux organismes *The National Curriculum Council, The Curriculum Council for Wales, The School Examination and Assessment Councils.* Les membres de ces conseils étaient désignés par le ministre, et ils étaient chargés de définir les contenus des programmes ainsi que les objectifs à atteindre pour chaque pallier.

La politique éducative sous John Major s'inscrivit dans la continuité de celle de Margaret Thatcher. C'est son gouvernement qui, en 1992, créa l'*OFSTED (Office for Standards in Education),* qui le détacha du ministère et fit sous-traiter les inspections en partie par des agents indépendants[2]. C'est également sous John Major que furent créées, en 1994, les *specialists Schools*[3]. À partir de 1995, toute école secondaire put postuler pour l'obtention de ce statut. Pour ce faire, il fallait qu'elle ait auparavant rassemblé un financement de 100 000£ auprès d'agents privés. Une fois ce nouveau statut accordé, l'école en question bénéficiait alors d'une bourse supplémentaire versée directement par le ministère ainsi que d'un bonus annuel. Au cours de leur mandat, les conservateurs façonnèrent un paysage éducatif multiple, qui a bien des égards, cherchait à renouer avec l'esprit libéral et la diversité présents au XIX[e] siècle[4]. Il sera donc intéressant d'examiner par la suite, ce que les nouveaux

---

de chaque pallier (à l'âge de 7, 11, 14 et 16 ans), afin de contrôler le niveau atteint. Ces évaluations (souvent nationales) sont encore appelés les *SAT's (standard assessment tasks).* Ils donnent lieu à l'édition de *League Tables*, consultables par les parents et permettant de rendre compte du niveau des élèves par école. (June, Statham, Donald, MacKinnon, Margaret Hales, *Education in the UK, Facts and Figures, op.cit.*, chapitre 10.)

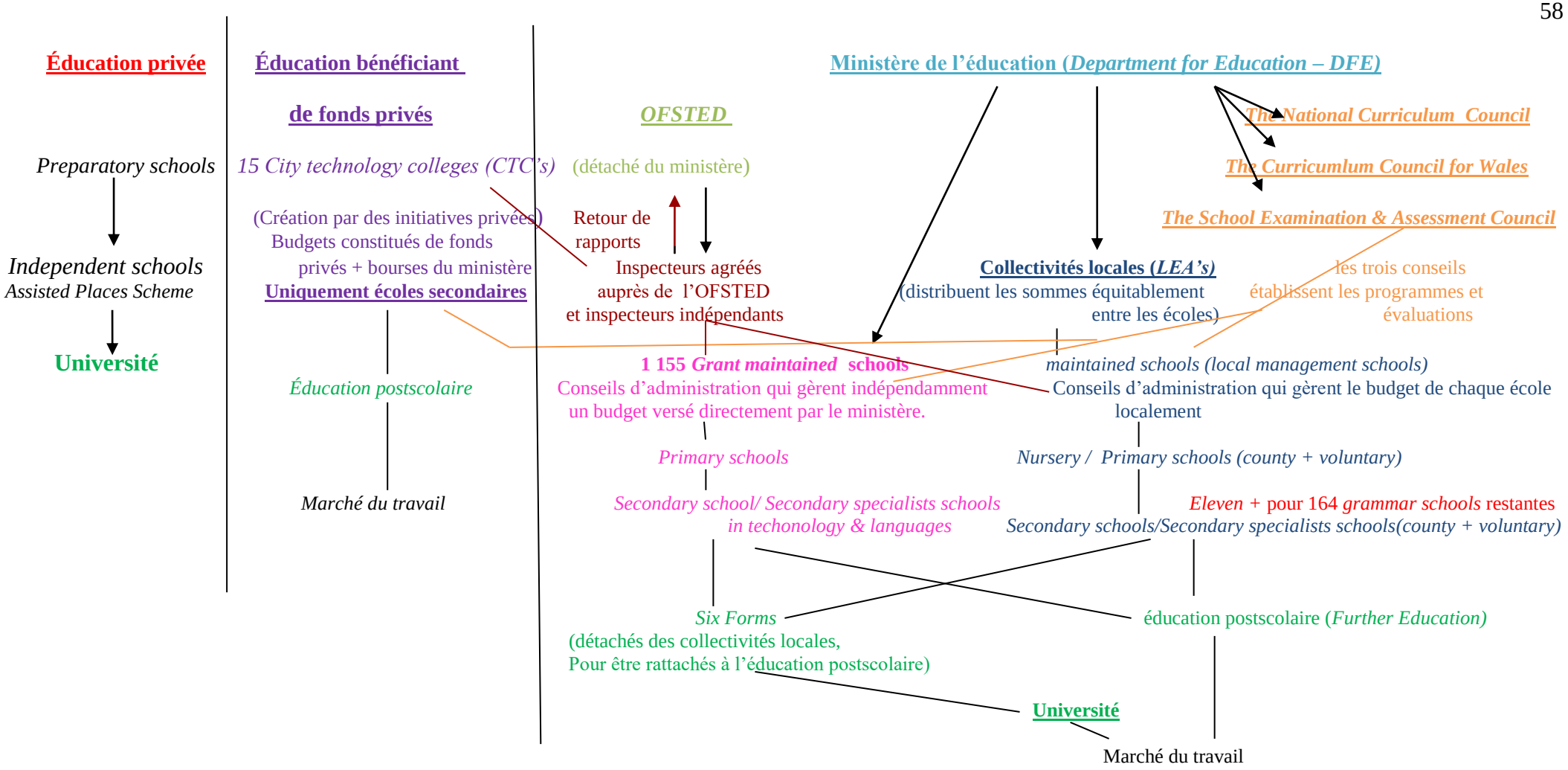
[1] *Inner London Education Authority.*

[2] Les lois et réglementations de 1992 et 1993 établirent de nouvelles règles en matière d'inspections académiques, et amenèrent à la création de l'OFSTED. Désormais, les inspections pouvaient être conduites soit par une équipe d'inspecteurs indépendants enregistrés auprès de l'OFSTED et sous contrat, soit par un inspecteur du HMI, secondé par une équipe d'inspecteurs extérieurs. (Margaret, Scanlon, *The Impact of OFSTED Inspections,* London, Nfer, p. 10.)

[3] En 1988, la technologie fut imposée dans les programmes scolaires. Or, beaucoup d'écoles secondaires rencontraient des difficultés pour enseigner cette matière, tant le matériel était coûteux. C'est sur les conseils de Sir Cyril Taylor, que le gouvernement décida, en 1994, de désigner 35 *Grant maintained schools,* qui après avoir réuni la somme de 100 000£ auprès de *sponsors* privés, pourraient obtenir le titre de *specialist schools in technology,* et de ce fait recevoir des fonds supplémentaires de la part du ministère. C'est à partir de 1995 que cette mesure s'étendit à toutes les écoles publiques. Par la suite, les écoles eurent également la possibilité de se spécialiser dans le domaine des langues étrangères. Ainsi, en 1997, il existait 151 écoles spécialisées en technologie, et 30 écoles spécialisées en langues. Bien sûr, ces écoles devaient offrir ces spécialités en options et restaient contraintes d'appliquer les programmes définis par le ministère. (Clyde, Chitty, *Education Policy in Britain 2nd Edition, op.cit.*, p. 57.)

[4] Les néo-libéraux idéalisaient le libéralisme du XIX[e] siècle. En effet, beaucoup d'entre eux (dont Kenneth Baker qui fût ministre de l'Éducation à partir de mai 1986), pensaient qu'il était regrettable que l'État se fut autant engagé en matière d'éducation en 1870. Ils pensaient que la seule manière d'obtenir un enseignement efficace résidait dans la diversité des choix et de l'offre, pensant que la centralisation étatique était une entrave à cette réalisation.

travaillistes ont fait de cet héritage, et dans quelle mesure ils se sont démarqués des politiques menées dans les trois autres nations.



(Source : Isabelle Di natale)

Schéma 4. Le système éducatif en Angleterre et au Pays de Galles à l'arrivée des nouveaux travaillistes.

1.2 Le Pays de Galles

Des trois régions autonomes le Pays de Galles est celle qui fut la plus liée à l'Angleterre au plan éducatif. En effet, contrairement aux Écossais, les Gallois quand ils furent annexés en 1536 par le royaume d'Angleterre, ne conservèrent ni leur système judiciaire, ni leurs institutions. Ils se retrouvèrent donc entièrement rattachés administrativement à leur voisin[1], si bien que, leurs revendications s'axèrent davantage sur la reconnaissance linguistique, culturelle et religieuse que politique[2]. Cette lutte ne fut pas toujours suivie par l'ensemble de la population, le sud du pays, très industrialisé et anglicisé[3], ne ressentant pas le même besoin de reconnaissance vis-à-vis d'une culture commune que le nord ouest du Pays de Galles, plus rural. Les revendications de la partie sud du pays, de par son tissu industriel, portaient sur des questions sociales, et c'est pourquoi les travaillistes furent très fortement représentés dans cette partie du pays[4]. En outre, le Pays de Galles s'est longtemps distingué par la configuration de sa population, constituée à la fois d'agriculteurs et d'ouvriers, ce qui est sans doute à l'origine d'un attachement particulier des Gallois à un système éducatif public, peu spécialisé et accessible à tous, sans discrimination financière.

Les galloisants sont en grande partie situés au nord ouest du Pays de Galles, qui est une région rurale, alors que le sud est majoritairement peuplé d'anglophones. (Aujourd'hui seul 20% de la population totale parle le gallois mais cette langue a tout de même été dominante dans cette région jusqu'au début du XX^{e} siècle.). Les Gallois se sont également beaucoup distingués des Anglais parce qu'ils ne pratiquaient pas la même religion. En effet, bon nombre d'entre eux (environ 87% de la population totale en 1851) étaient non-conformistes. Ces deux particularités ont joué un rôle important dans le domaine de l'éducation. Les enseignements se pratiquaient très majoritairement en anglais, ce qui pouvait être problématique pour une

[1] Vernon, Bogdanor, *Devolution in the United kingdom,* London, Oxford University Press, 2001, pp. 144-145.
[2] Gareth, Elwyn, Jones, "Education and Nationhood in Wales : An Historiographical Analysis", *the Journal of Educational Administration and History,* Vol.38, N°3, décembre 2006, pp. 263-277, <http://dx.doi.org/10.1080/00220620600984313> (Consulté le 20 janvier 2015).
[3] Il faut noter que l'industrialisation du Pays de Galles entraîna des bouleversements sans précédent dans la configuration de la répartition de la population. En effet, en 1800 il y avait 600 000 habitants au Pays de Galles. Ils étaient plus de 2 000 000 en 1901. Ce remarquable accroissement de la population est dû à l'industrialisation massive de cette région dans les secteurs miniers et métallurgiques. Cela eut pour conséquence l'apparition, au sud du pays, de villes surpeuplées, et habitées en majorité par des anglophones.(*Ibid.*, pp. 263-277.)
[4] Bien avant l'émergence du parti travailliste, le Pays de Galles s'est montré hostile au parti conservateur. Avant la Première Guerre mondiale, ce sont les libéraux qui réunissaient la majorité des voix du pays. Cette opposition entre les libéraux et les conservateurs s'organisait autour d'un clivage culturel et religieux. Avec l'industrialisation du sud, ces revendications perdirent de leur pertinence, et ce fut le parti travailliste qui devint prédominant puisqu'il mettait en avant la lutte sociale à travers l'émergence de la classe ouvrière. (Vernon, Bogdanor, *Devolution in the United Kingdom, op.cit.*, pp. 146-149.)

grande partie des écoliers galloisants. D'autre part, l'éducation religieuse, ayant toujours fait partie des enseignements dispensés dans les écoles, a suscité un grand nombre de débats et d'opposition entre les non-conformistes et les Anglicans, les premiers refusant que leurs enfants reçoivent une éducation religieuse suivant des préceptes anglicans. Ce point est capital dans la compréhension des revendications identitaires galloises.

1.2.1 Dévolution administrative et revendications identitaires

Bien avant l'Angleterre, les collectivités locales galloises œuvrèrent pour la mise en place d'une éducation secondaire financée et gérée publiquement. Cette volonté permit d'obtenir, treize ans avant l'Angleterre, un système efficace, public, et accessible. C'est à partir de cette date que le pouvoir central commença à se décentraliser, et que la dévolution administrative vit le jour. Il s'agissait de mettre en place, petit à petit, des institutions différentes de celles des Anglais. Même si elles n'avaient pas le pouvoir de légiférer, leur présence attestait tout de même d'une certaine reconnaissance de la spécificité galloise.

La loi de 1889[1] appelée *The 1889 Intermediate Education Act,* fut une victoire pour les libéraux, qui à l'époque cherchaient à obtenir une reconnaissance de l'identité galloise grâce, entre autres, à la création d'institutions éducatives propres au Pays de Galles. Ainsi, les *county councils,* par l'intermédiaire de comités d'éducation avaient la possibilité d'établir des écoles secondaires publiques, en fonction des besoins exprimés. Une partie de ces écoles était financée par les impôts. Cela donna lieu à un réseau d'écoles secondaires publiques fonctionnel.

Elle fut suivie, en 1896, par la création de la *Central Welsh board*, chargée d'inspecter les écoles secondaires nouvellement créées et financées par les impôts, et de mettre en place un système d'évaluation adéquate. Puis, la création du *Welsh department of the Board of Education* vint en 1907. Ce ministère était évidemment rattaché au ministère de l'Éducation anglais, et n'était en aucun cas autonome. Toutefois, cette décision reconnaissait implicitement les besoins spécifiques du système gallois. Cependant, ces deux institutions cohabitèrent difficilement, et empiétèrent souvent sur leurs missions respectives[2].

---

[1] Vernon, Bogdanor, *Devolution in the United kingdom, op.cit.,* p 149.
Gareth, Elwyn, Jones, "Policy and Power : One hundred years of Local Education Authorities in Wales", *Oxford review of Education,* Vol.28, N°2&3, 2002, pp. 343-358,
<http://dx.doi.org/10.1080/03054980220143450> (Consulté le 20 avril 2015).

[2] Le *Central Welsh Board,* était chargé d'inspecter les *Intermediate Schools* créées en 1889. Cela le mit directement en compétition avec le *Welsh departement* (localisé à Londres) qui avait la même fonction, et qui pouvait en plus inspecter les écoles qui étaient placées sous l'autorité des LEAs. Le *Central Welsh Board* (qui

C'est au début du XX[e] siècle que les revendications identitaires galloises commencèrent à s'exprimer de manière organisée[1]. Il est à noter qu'elles ne s'accompagnèrent pas d'une volonté de séparation avec l'Angleterre. Il s'agissait plutôt d'un besoin de reconnaissance d'une identité et d'une culture galloises qui se seraient démarquées de celles des Anglais. C'est pourquoi le système éducatif a toujours représenté un enjeu de taille, car il était le vecteur de la transmission de la langue, de la littérature et de l'histoire galloises.

Ces revendications identitaires, qui marquèrent une pause pendant la grande dépression qui heurta de plein fouet l'économie de cette région, pour reprendre et ce faire plus intenses après la seconde guerre mondiale. En 1964 fut alors créé le poste de secrétaire d'état pour le Pays de Galles, et un corps d'inspecteurs indépendants fut mis en place[2].

1.2.2 L'éducation au Pays de Galles depuis 1945

Le *Butler act*, de 1944, devait s'appliquer de manière uniforme en Angleterre et au Pays de Galles. Cette loi eut pour conséquence de gommer toute différence de fond entre les deux systèmes. Ainsi, même si au Pays de Galles, la proportion des enfants qui entraient dans une *grammar school* était plus importante qu'en Angleterre[3], les deux systèmes convergèrent pour devenir très similaires dans leur mode de fonctionnement. De plus, il faut souligner que les *grammar schools,* étaient très respectées par les Gallois, en particulier par les agriculteurs et les ouvriers, qui considéraient ces écoles comme des tremplins sociaux pour leurs enfants. Cet engouement de la population pour les études dites « académiques » explique d'ailleurs en partie les difficultés récurrentes du Pays de Galles à adapter son système scolaire aux attentes du marché du travail. En effet, de nombreuses générations de jeunes Gallois, formés au sein des *grammar schools,* purent accéder aux professions d'enseignant, de juriste et à la fonction publique. Cependant, leurs compétences n'étaient pas en corrélation avec les exigences du

était alors la seule institution située à Cardiff), fut dissout en 1948. Ses inspecteurs ainsi que son système d'évaluation furent remis entre les mains du nouveau *Welsh Education Committee.* (Gareth, Elwyn, Jones, Gordon, Wynne, Roderick, *A History of Education in Wales,* Cardiff, University of Wales Press , 2003, chapitre 6.)

[1] Il y eu un premier parti nationaliste gallois appelé *Cymru Fydd*, qui disparut en 1896. L'actuel parti nationaliste gallois *Plaid Cymru,* quant à lui, vit le jour en 1925. Ce parti fut créé suite au constat qu'aucun autre parti n'était prêt à offrir au Pays de Galles une autonomie plus grande. Toutefois, *Plaid Cymru* a souvent eu l'image d'un parti défendant seulement les intérêts des Gallois qui vivaient au nord ouest, et qui représentaient le Pays de Galles d'avant l'industrialisation. (Vernon, Bogdanor, *Devolution in the United Kingdom, op.cit.,* p 148-153. Moya, Jones, *Le Royaume désuni,* Paris, ellipses, 2003, p. 80.)

[2] Gareth, Elwyn, Jones, Wynne, Roderick, *a History of Education in Wales, op.cit.,* p. 273.

[3] Le système gallois, qui était semblable au système anglais en tous points, était toutefois moins élitiste. En effet, en 1950 entre 35 et 45% des écoliers gallois accédaient aux *Grammar schools,* alors que ce n'était le cas que de 18% des écoliers anglais. (Gareth, Elwyn, Jones, Gordon, Wynne, Roderick, *a History of Education in Wales, op.cit.,* p. 154.)

marché du travail gallois, et ils se retrouvaient souvent à devoir aller travailler en Angleterre, alors même qu'un manque de main-d'œuvre qualifiée était patent, et que les employeurs ne trouvaient pas, sur le marché du travail, de jeunes bien formés[1].

Ce n'est qu'à partir de la création du poste de secrétaire d'État aux Affaires galloises, en 1964, que la décentralisation administrative fut réellement remise au goût du jour. Cette création permit un transfert important des responsabilités administratives dans le domaine éducatif[2]. Ce processus de décentralisation ne cessa alors de s'amplifier, et il est important de noter qu'en 1984, on recensait 2 200 fonctionnaires travaillant à Cardiff[3]. Néanmoins, il ne faut pas négliger l'emprise effective du pouvoir central sur cette institution. En matière d'éducation, comme dans les autres domaines[4], il faut noter que les pouvoirs attribués au secrétaire d'État au Affaires galloises n'étaient qu'exécutifs[5].

Cette situation perdura dans la mesure où la possibilité d'obtenir davantage d'autonomie fut rejetée par le peuple gallois en 1979[6]. C'est dans ce contexte que se développa une situation paradoxale. Alors que le référendum sur la dévolution avait tourné court, les conservateurs arrivèrent au pouvoir. C'est ce parti, très peu représenté au Pays de galles, qui allait (pendant 18 ans), définir la politique éducative de la nation. Il est évident que la loi de 1988, comme le *Butler Act,* s'appliquait aux deux nations. Toutefois, comme le font remarquer Gareth Elwyn Jones et Gordon Wynne Roderick, il fut difficile pour les conservateurs de mettre en œuvre la politique du quasi-marché au Pays de Galles pour de simples raisons logistiques. Selon eux, au vu de la configuration rurale du pays, beaucoup

[1] Les *Junior Technical Schools* ne connurent jamais un grand succès au Pays de Galles. En effet, ces écoles techniques, même avant la promulgation du *Butler Act*, n'étaient pas nombreuses. Après 1945, elles ne représentaient que 3% des écoles. Il est, par ailleurs, évident que les Gallois, avec leur tissu industriel important n'ont pas réussi à tirer parti du système éducatif qui s'est mis en place après 1945. Alors qu'environ la moitié des enfants, qui se retrouvaient dans des *secondary modern,* étaient par la suite destinés à devenir mineurs, ouvriers ou agriculteurs, les programmes de ces écoles sont restés très généraux, et n'ont pas saisi l'opportunité de s'ouvrir à des formations plus professionnelles, et mieux adaptées à des enfants qui quittaient tôt le système scolaire. Lorsque que ces jeunes se retrouvaient sur le marché du travail, ils n'étaient pas formés pour répondre immédiatement aux attentes des employeurs. De plus, il est important de préciser qu'au Pays de Galles seules les études académiques étaient valorisées et considérées par la population comme valables. (Colin, Brock, *Education in the United Kingdom,* Londres, Bloomsbury Publishing PLC, 2015, pp. 217-219.)

[2] Dès 1964, le secrétaire d'État aux Affaires galloises se retrouva chargé d'administer l'éducation primaire et secondaire. (Gareth, Elwyn, Jones, Gordon, Wynne, Roderick, *a History of Education in Wales, op.cit.,* p. 172)

[3] Il faut également noter que, progressivement, tous les ministères chargés des affaires galloises furent transférés de Londres à Cardiff. (*Ibid,* p. 175.)

[4] Les autres domaines étaient le logement, les routes et la santé.

[5] Il est vrai que le Ministère gallois ne possédait pas le pouvoir d'agir sur les politiques éducatives décidées à Londres. Néanmoins, la réforme des *comprehensive schools* se passa bien. En, 1979 toutes les écoles publiques du Pays de Galles avaient adopté ce mode de fonctionnement, renonçant à toute forme de sélection. (*Ibid,* pp. 175-185).

[6] Le 1er mars 1979, au Pays de Galles, 80% des votants (46,5% des électeurs) rejetèrent un référendum portant sur l'autonomie du Pays de Galles. (Moya, Jones, *Le royaume désuni, op.cit,* pp. 89-90.*)*

d'enfants allaient souvent dans l'unique école primaire qui se trouvait près de chez eux. Cette situation était également valable pour le secondaire. De plus, comme ces écoles étaient souvent rassemblées en groupes scolaires, il n'existait pas de volonté parentale de « faire jouer la concurrence ». Les enfants allaient au plus près de chez eux, ce qui parfois occasionnait déjà de longs trajets. Cette politique n'était donc pas adaptée au contexte dans lequel se trouvaient de nombreux écoliers gallois[1]. Enfin, les *city technology colleges* ainsi que les *grant-maintained schools* ne trouvèrent pas grâce aux yeux des Gallois qui n'en comptèrent que très peu[2]. En revanche, la mise en place d'un programme scolaire obligatoire fut perçue comme un point positif par les instances éducatives galloises, car la loi, qui imposait un programme obligatoire dans une dizaine de matières, ouvrait la possibilité, pour les institutions galloises de faire leur proposition. Cela permit au ministère gallois de l'Éducation de définir un programme spécifique[3].

Ainsi, en 1998, lorsque fut votée la loi sur la dévolution, la décentralisation administrative était déjà effective dans le domaine de l'éducation. Cependant, comme le ministère aux Affaires galloises ne possédait aucuns pouvoirs législatifs, ils n'avaient pas la possibilité réelle d'influencer les politiques ordonnées par Londres. C'est pourquoi, le Pays de Galles, bastion historique des travaillistes, se trouvait démuni face aux réformes qui avaient été mises en œuvre par les gouvernements conservateurs successifs. C'est pourquoi, il n'avait pas eu d'autre choix que de suivre ce qui était imposé par le pouvoir central, avec seulement une faible marge de manœuvre[4]. Il sera donc intéressant de voir ce qu'a permis la création de l'Assemblée galloise dans ce domaine, et comment les Gallois ont réussi à se différencier de la politique éducative anglaise.

[1]Aucun acteur politique, au Pays de Galles, n'avait participé à l'élaboration des nouveaux programmess scolaires mis en place par les conservateurs dans les années 1980 et 1990. Néanmoins, cette région, parce que ses institutions ne possédaient aucun pouvoir décisionnel, subirent de plein fouet leur mise en place. (Gareth, Elwyn, Jones, Gordon, Wynne, Roderick,*A History of Education in Wales, op.cit.*, pp. 204-208.)

[2] Gareth, Elwyn, Jones, Gordon, Wynne, Roderick, *A History of Education in Wales, op.cit.*, p. 207.

[3] *« The National Curriculum gave rise to some substantially different subject orders in Wales, for example in history and geography, and in effect to a distinctivly Welsh National Curriculum. […] ».Ibid., p. 210.*

[4] Il faut tout de même souligner que de nombreux *Quangos* furent créés au Pays de Galles dans les années 1990 (notamment le puissant *Curriculum and Assessement Authority for Wales (ACCAC)*), ce qui permit aux Gallois d'ouvrir une brèche dans la prise de décisions concernant les programmes scolaires et l'évaluation des élèves.

1.3 L'Écosse

Contrairement au Pays de Galles, l'Écosse, quand elle signa l'acte d'Union avec l'Angleterre en 1707, réussit à garder certaines de ses institutions[1]. Comme l'explique Lindsay Paterson, il importait peu aux Écossais de l'époque de transférer les pouvoirs du Parlement écossais à Westminster, dans la mesure où la plupart des affaires intérieures étaient gérées localement par l'église presbytérienne[2]. C'est cette particularité qui explique qu'un système éducatif indépendant ait pu être sauvegardé malgré l'Union[3].

La naissance du système éducatif écossais

En 1561, le réformateur John Knox[4], avait émis la volonté d'implanter « une école dans chaque paroisse, un lycée dans chaque bourg, une université dans chaque ville[5] ». Ainsi, en 1707, lorsque l'acte d'union fut promulgué, un réseau d'écoles paroissiales était en place[6], de même que des universités. Ces écoles paroissiales, qui rassemblaient des enfants provenant souvent des milieux ouvriers et ruraux, avaient la particularité d'envoyer une partie de leurs élèves à l'université[7], ce qui explique qu'un quart des étudiants écossais étaient issus de familles d'ouvriers et de paysans[8]. Cependant, avec l'industrialisation et la croissance démographique, les écoles existantes ne suffirent plus, et l'offre se trouva détériorée. Par conséquent, en 1872, une loi fut votée au Parlement pour instaurer la mise en place (comme en Angleterre) de conseils d'administration élus (*school boards*), qui avaient la possibilité de

[1] L'Écosse a gardé un système juridique indépendant. Elle obtint l'indépendance de son église presbytérienne, et de l'église nationale calviniste, ce qui eut comme conséquence de permettre au réseau d'écoles paroissiales déjà en place de perdurer. Lindsay, Paterson, « l'enseignement écossais et sa spécificité : approche historique », *Carrefours de l'éducation,* N°11, 2001, p. 92,
<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2001-1-page-90.htm> (Consulté le 20 mai 2015).

[2] La société écossaise au XVIII[e] siècle s'organisait autour des institutions suivantes : les conseils paroissiaux de l'église presbytérienne qui étaient constitués uniquement d'hommes, et dirigés par un pasteur ; les conseils des bourgs ; les propriétaires terriens des cantons ; les juges locaux. Au dessus se trouvaient les tribunaux et les organisations nationales des églises. (*Ibid.,* p.93.)

[3] En réalité, aucun Écossais ne se souciait de la préservation du réseau d'écoles qui avait été mis en place, sa seule conservation ayant été la conséquence directe de la préservation de l'indépendance de l'église presbytérienne, qui était à l'origine de sa mise en œuvre et de son fonctionnement (Willis, Pickard, John, Dobie, *The political context of Education after Devolution,* Edinburgh, Dunedin Academic Press, 2003, p. 5)

[4] John Knox (1514-1572) qui était le disciple de Calvin, fut, à partir de 1555, le chef du mouvement réformateur écossais qui mit en place la nouvelle église d'Écosse (appelée la *Kirk*). Malgré l'austérité des préceptes édictés par ce mouvement, il se développa en son sein une forme démocratique de gestion de la société. (Christian, Civardi, *L'Écosse depuis 1528,* Paris, édition Orphys, pp. 12-1.)

[5] Lindsay, Paterson, *Scottish Education in The Twentieth Century,* Édimbourg, Edinburgh University press, 2003, p.95.

[6] En 1633 une loi imposant à chaque évêque de créer une école dans chaque paroisse fut votée. Ainsi, au XVIII[e] siècle, les écoles paroissiales étaient bien implantées en Écosse. John, strong, "the development of secondary education in Scotland", *The School Review,* Vol.15, N°8, 1907, pp. 594-607,
<http://www.jstor.org/stable/1075868> (Consulté le 25 novembre 2014).

[7] Il est nécessaire de préciser qu'à l'époque l'entrée à l'université se faisait vers 15 ou 16 ans.

[8] Lindsay, Paterson, *Scottish Education in The Twentieth Century, op.cit.,* p. 95.

financer la construction de nouvelles écoles afin de satisfaire les besoins exprimés. Parallèlement, la loi ordonna la création d'un ministère de l'Éducation écossais, qui fut réorganisé en 1885 lorsque fut créé le poste de secrétaire d'État aux Affaires écossaises. Celui-ci fut alors nommé vice-président du ministère de l'Éducation écossais. Contrairement à l'Angleterre et au Pays de Galles, la gestion des écoles par les collectivités locales ne fut réellement effective qu'après la loi de 1918[1].

L'éducation secondaire en Écosse

Avant le XIX[e] siècle, il n'existait que peu d'écoles secondaires en Écosse, malgré les recommandations de John Knox, qui avait souhaité la création d'un lycée dans chaque bourg[2]. Il faut néanmoins rappeler que les écoles paroissiales avaient la possibilité d'envoyer une partie de leurs élèves à l'université. En 1872, l'éducation secondaire regroupait différents types d'écoles qui s'identifiaient de la sorte : Les *burgh schools*, les *academies*, les *private schools*, les *parochial schools* (qui avaient obtenu la possibilité, depuis la loi de 1872, de créer au sein de leurs établissements des *higher class schools*)[3]. Par la suite, deux circulaires[4] permirent de dessiner les contours de ce que serait l'éducation post-primaire en Écosse jusqu'au mouvement des *comprehensive schools* qui eut lieu dans les années soixante. Ainsi, un examen d'entrée post-primaire fut instauré par les collectivités locales. Tous les écoliers qui réussissaient cet examen avaient alors le droit de passer dans le cycle supérieur[5].

[1] Cette loi de 1918 autorisa les écoles catholiques à devenir des écoles publiques, et à être entièrement gérées par les collectivités locales, à conditions qu'elles appliquent un programme accrédité en matière d'instruction religieuse. C'est sa promulgation qui permit aux collectivités locales de s'imposer face aux conseils d'administration, qui jusque là, et ce malgré la loi de 1902, avaient gardé la main dans ce domaine. David, Limon, "Locality, Education & Auhority in Scotland : 1902-2002 (via 1872)", *The Oxford Review of Education,* Vol. 28, N°2&3, pp. 362-363,
<http://dx.doi.org/10.1080/03054980220143478> (Consulté le 11 février 2015).

[2] Même s'il n'existait pas un grand nombre d'écoles secondaires, il y avait, toutefois, quelques établissements secondaires qui étaient entièrement gérées par les villes, et qui recevaient les enfants des classes moyennes. (John, Strong, *The development of Secondary Education in Scotland, op.cit.,* p. 597)

[3] Les *burgh schools* étaient les héritières directes des lycées créés au XIV[e] siècle sous l'impulsion de John Knox, et étaient entièrement gérées par les villes. Les *académies* avaient été créées par les classes moyennes en réaction aux programmes trop académiques enseignés dans les écoles secondaires déjà existantes. Leurs programmes étaient plus ouverts aux sciences. Les *private schools* étaient les équivalents écossais des *public schools* anglaises. Enfin, les *parochial schools* qui dispensaient en majorité un enseignement de type *elementary*, pouvaient désormais, grâce à la loi, proposer des enseignements de type « secondaires » par le biais des *Higher class schools.* (*Ibid.*, p. 601)

[4] Il s'agit de la circulaire 374 de 1903, et de la circulaire 44 de 1921. John, Stocks, "Social class and the secondary school in 1930s Scotland", *The Scottish Educational Review,* Issue 34[1], 2002, p. 26,
<http://www.ser.stir.ac.uk/pdf/141.pdf> (Consulté le 10 décembre 2014).

[5] Par conséquent ceux qui échouaient restaient à l'école primaire dans une *senior division*. Ces enfants étaient autorisés à repasser l'examen l'année suivante, mais ils ne pouvaient alors réaliser qu'une seule année d'études post-primaire. Cependant, s'ils échouaient une seconde fois, ils devaient quitter l'école primaire sans recevoir de formation complémentaire. (*Ibid.,* p. 2)

Cependant, en fonction de leurs résultats, ils étaient alors divisés en deux groupes bien distincts. Les premiers étaient alors envoyés dans des écoles s'organisant autour d'un cursus de deux ou trois années et qualifié de post-primaire[1], pendant que les seconds avaient accès à des études secondaires qui duraient entre cinq et six ans, délivraient un certificat de fin d'études, et ouvraient la possibilité d'effectuer un cursus universitaire. Cette répartition déboucha sur une vague de protestations de la part de la population et des collectivités locales, qui dénoncèrent le caractère profondément inégalitaire de ces mesures. Pour faire face à cette situation, les collectivités locales réussirent à contourner les directives du SED[2], afin de créer un nouveau type d'écoles[3] qui, si elles optaient toujours pour un modèle sélectif, rassemblaient les deux enseignements post-primaires, et avaient l'avantage de rendre communes certaines matières durant les deux ou trois premières années. Ce fonctionnement dura jusqu'en 1936, date à la quelle fut voté une loi qui supprima la sélection d'entrée aux établissements d'études secondaires[4]. Ce système dual, qui existait au sein même de ces établissements, perdura jusqu'à ce que la circulaire 600 vienne, en 1965, modifier l'organisation du cursus secondaire écossais. Le ministère demanda alors aux collectivités locales de supprimer les *omnibus schools* au profit des *comprehensive schools.* Cette mise en œuvre s'avéra être longue, puisque elle débuta en 1965 pour venir s'achever en 1982[5].

La politique éducative des gouvernements conservateurs et leur mise en œuvre en Écosse

L'Écosse, s'est peu émue en 1707, de la perte de son Parlement, puisque la société s'organisait autour de l'église et des juges locaux. Mais, l'émergence d'un État de droit, et la reconnaissance du pouvoir législatif comme étant son outil indispensable, ont changé la

[1] Ce cursus était qualifié de *short courses.* Le ministère, dans la circulaire 44, avait bien précisé que les enfants devaient se trouver dans des établissements différents de ceux qui accédaient aux crusus longs (*long courses)*, et qu'ils ne devaient pas recevoir d'enseignements identiques, même dans les matières communes aux deux cursus.(*Ibid.,* p. 26*)*

[2] *Scottish Education Department*

[3] Ces écoles appelées des *omnibus schools*, rassemblaient sous le même toit les deux cursus, et mettaient en commun un certains nombre d'enseignements durant les deux ou trois premières années. Ces pratiques, avaient été invalidées par le ministère, mais l'interdiction avait pu être contournée, car la circulaire 44, ne mentionnait pas clairement les contours de ce que devait être une école secondaire, et n'imposait, pour le cursus, aucune durée légale, contrairement à ce qui avait été fait en Angleterre, où, pour qu'un établissement soit reconnu comme secondaire, il fallait que les enfants le quittent à 16 ans. Puis, dans les années cinquante, le modèles des *omnibus schools* se répandit et fut appliqué à toutes les écoles secondaires. (*Ibid.,* p. 27-28)

[4] Ainsi tous les enfants d'une même classe d'âge étaient autorisés à accéder aux études secondaires, qui avaient été renommées, en 1939, *senior secondaries* et *junior secondaries*. Néanmoins, un examen d'entrée fut maintenu pour déterminer dans le type d'école secondaire où chaque enfant devait être inscrit. Seul un tiers des enfants étaient dirigés vers des *senior secondaries schools.* Cette situation perdura jusqu'à l'instauration des *Comprehensive schools* dans les années soixante, qui uniformisèrent l'organisation du cursus secondaire écossais. (*Ibid.*, p. 29-37)

[5] Lindsay, Paterson, *op.cit.*, p. 137.

donne. En effet, comme l'explique Vernon Bogdanor, la dévolution administrative en Écosse fut poussée à son maximum au cours du XX^e^ siècle, et prit la forme d'un exécutif[1] et d'une administration relativement efficace[2]. De plus, le pays, qui conserva un système judiciaire distinct de celui des Anglais et des Gallois[3], avait obtenu la possibilité de débattre des sujets locaux par l'intermédiaire du Grand Comité Écossais[4]. Malgré cela, l'Écosse se trouvait dans une situation pour le moins singulière. Le pays bénéficiait d'institutions qui permettaient une gestion interne des affaires courantes, sans en posséder l'appareil législatif, élu démocratiquement, qui aurait permis de contrôler efficacement l'exécutif. En effet, les lois écossaises, bien que jouissant d'un statut particulier, étaient votées à Westminster par un Parlement où les députés écossais se retrouvaient minoritaires. Cette situation fonctionna tant que le consensus d'après guerre entre la gauche et la droite exista, et que, d'autre part, des gouvernements travaillistes réussirent à gagner les élections[5]. Mais, lorsque ce fragile équilibre fut brisé par l'arrivée des nouveaux conservateurs, la contestation augmenta au sein du pays, car les Écossais n'élisaient que très peu de députés de droite qui, pourtant, étaient en majorité au Parlement, et qui légiféraient pour le pays. Enfin, le secrétaire d'État aux Affaires écossaises, qui était désigné par le gouvernement et non élu par le peuple, ne représentait pas la couleur politique du pays, et, de ce fait, pouvait manquer, aux yeux des Écossais, de légitimité[6]. Cette opposition s'illustra également dans le domaine éducatif. Deux lois

[1] L'organisation du pouvoir exécutif écossais se présentait de la sorte : un ministère principal (qui fut domicilié à Édinbourg en 1939), et qui avait à sa tête le secrétaire d'État aux Affaires écossaises. Il chapotait cinq autres ministères de moindre importance. Chacun était responsable d'un domaine précis. Il y avait : l'agriculture, l'environnement et la pêche, l'éducation et l'industrie, et la santé. (Vernon, Bogdanor, *Devolution in the United kingdom, op.cit.,* p. 111).

[2] Certes l'administration des affaires courantes écossaises était efficace, néanmoins Vernon Bogdanor souligne un certain manque de moyens. Par exemple, il explique que le ministère de l'Éducation, qui était géré en Angleterre par cinq ministres, n'était, en Écosse, placé sous la responsabilité que du secrétaire d'État, qui était secondé par un ministre délégué à l'éducation mais aussi à l'industrie. Il en résultait qu'une partie des décisions prises concernant la politique éducative l'étaient uniquement par des fonctionnaires. (*Ibid.,* p. 114*).*

[3] En effet, le pays garda, jusqu'à l'entrée en vigueur du parlement écossais, un système judiciaire distinct de l'Angleterre et du Pays de Galles. Cette caractéristique entrainait un effacement de certains députés lors des séances de vote. Ces absences s'expliquaient soit par un manque d'intérêt revendiqué, soit par souci de s'effacer lors de la prise de décisions qui, estimaient- ils, ne les concernaient pas (*Ibid.,* p. 116).

[4] Le grand comité écossais, qui fut instauré en 1894, ne possédait aucun pouvoir de décision. Il s'agissait uniquement d'un lieu de débat. (Moya, Jones, *Le royaume désuni, op.cit.,* p. 60).

[5] Toutefois, on remarque, dès le milieu des années 1970, un effritement de cette logique avec la montée du parti nationaliste écossais : le SNP (Scottish Nationalist Party). En effet, les scores, aux élections d'octobre 1974, atteignirent alors 30% des suffrages exprimés. Vernon Bogdanor avance l'argument que cette progression du parti nationaliste n'était pas due, de la part des votants, à une volonté de séparation d'avec l'Angleterre. Selon lui, ce vote traduisait plutôt l'expression d'un besoin d'être entendu et défendu par un parti agissant en faveur des intérêts écossais, et une opposition aux partis dit « Londoniens ». (Vernon, Bogdanor, *Devolution in the United Kingdom, op.cit.,* p. 124).

[6] Il faut rappeler qu'un référendum portant sur la dévolution législative de pouvoirs fut proposé aux écossais en 1979, et qu'il ne fut pas approuvé, car seulement 32,9% des participants s'exprimèrent en sa faveur. Ainsi, même si le référendum recueillit au total 51,6% des voix, la mesure ne put être adoptée. En effet, la loi requérait que

importantes furent votées respectivement en 1988[1] et 1989[2]. La première touchait à la gestion des écoles, en instaurant des conseils d'établissement élus[3], et la seconde donnait à celles-ci la possibilité de se libérer de la tutelle des collectivités locales, en se rapprochant directement du ministère. De plus, à cette époque, le gouvernement choisit de fortement politiser le débat, en nommant au poste de ministre de l'éducation, en 1987, Michael Forsyth. Cet homme, fervent défenseur des idées conservatrices dans le domaine de l'éducation, fit monter l'opposition[4]au sein de la population en polarisant le débat, si bien que, seulement deux écoles choisirent de s'émanciper de la tutelle des collectivités locales en 1997, et les conseils d'établissement mis en place, ne connurent pas le succès escompté, les parents ne montrant que peu d'enthousiasme à s'engager dans la gestion de leurs écoles[5]. Enfin, le gouvernement n'imposa pas un programme national comme en Angleterre, puisque le ministère ne publia que des instructions générales[6]. Il fut également impossible pour le gouvernement d'imposer des évaluations obligatoires aux âges de 7, 11 et 14 ans. Au cours du printemps 1991, les enseignants, fortement soutenus par les parents boycottèrent ces tests, arguant qu'ils étaient les mieux placés pour décider du moment et de la façon d'évaluer les enfants. Ce boycott entraîna le retrait de cette mesure au lendemain des élections générale de 1992. Enfin,

---

l'approbation englobe au minimum 40% de l'électorat, et non des votants, ce qui n'était pas le cas. À la suite de cet épisode, il n'y eut pas d'autre projet de loi portant sur ce sujet, puisque les conservateurs s'étaient désignés comme « les gardiens de la constitution britannique, telle quelle. ». (Moya, Jones, *Le royaume désuni, op.cit.,* pp. 62-65).

[1] Cette loi est intitulée *School Boards (Scotland) Act 1988.*

[2] Cette loi est intitulée *Self Governing Schools (Scotland) Act 1989.*

[3] Il faut préciser que les parents étaient placés au centre de ce projet. En effet, ils devaient être élus en majorité. Si le nombre de parents requit par la loi n'était pas respecté, alors le conseil d'établissement ne pouvait pas être établi. En revanche, si d'autres membres n'étaient pas représentés en nombre suffisant, le conseil pouvait tout de même être mis en place. Chaque école primaire et secondaire était tenue d'élire son conseil d'établissement. THE SCOTTISH GOVERNMENT, *School Boards : guide to the legislation*, Édimbourg, The Scottish government, 2004, 77 p.,
<https://www.gov.scot/Resource/Doc/47210/0023798.pdf> (Consulté le 20 juillet 2015).

[4] Les Écossais restèrent suspicieux vis-à-vis d'une politique qu'ils percevaient comme dictée par Londres, et dont les mesures ressemblaient trop à ce qui avait été imposé en Angleterre et au Pays de Galles. D'autre part, ils n'appréciaient pas le vocabulaire consumériste employé par Michael Forsyth, et il leur semblait que le but (non avoué) du gouvernement était en fait d'étendre son emprise dans le domaine de l'éducation. (David, Philipps, *Education in the United Kingdom,* Oxford, symposium books, 2000, pp.70-71. Willis pickard, John, Dobie,*The political context of Education after Devolution, op., cit.,* pp. 9-11).

[5] Bien que ces conseils d'établissements fussent assez rapidement mis en place comme l'ordonnait la loi, peu cherchèrent à étendre leur pouvoir. Ils ne pouvaient ni embaucher ni licencier les employés, et ils ne les rémunéraient pas non plus. De plus, ce ne sont pas eux qui décidaient des mesures disciplinaires, cet aspect revenant le plus souvent au directeur de l'école. Enfin, les conseils n'arrivaient pas toujours à renouveler leurs membres lors des élections, car peu de parents se présentaient et souhaitaient s'investir dans ce type de responsabilité. (*Ibid.,* p. 70-82).

[6] Contrairement à l'Angleterre, il est possible de constater l'aspect non contraignant de la législation concernant les contenus des programmes scolaires. Cela s'explique par la relative autonomie dont bénéficiait déjà ce pays dans le domaine éducatif, mais aussi par la volonté du gouvernement de ne pas braquer les enseignants et les parents, en leur laissant une liberté d'action permettant finalement l'application sans heurt de ces recommandations (Lindsay, Patterson, *Scottish Education in the Twentieth Century,op. cit.,* p. 120).

l'inspection académique ne fut pas réformée. Le HMI, initialement présent en Angleterre et au Pays de Galles, et qui fut remplacé par l'OFSTED, fut maintenu en Écosse.

Ainsi, en dépit des lois passées dans les années 1980, le système écossais a réussi à conserver une certaine singularité vis-à-vis de son voisin anglais, car les conservateurs ont rencontré des difficultés à faire appliquer leurs politiques. Il sera donc intéressant d'étudier comment le Parlement écossais a su tirer parti de cette opportunité, et si le système éducatif a continué à exprimé sa différence dans ce contexte.

Effectif d'élèves selon les écoles	nombre de parents membres	nombre de membres du personnel	nombre de membres cooptés
1-500 élèves	4	1	2
501-1000 élèves	5	2	2
1001-1500 élèves	6	2	3
Plus de 1500 élèves	7	3	3

(source : site du gouvernement écossais)

Tableau 1. Composition des conseils d'établissement dans les écoles écossaises après la loi de 1988.

1.4 L'Irlande du Nord

L'Irlande du Nord regroupe six des neuf provinces qui composent l'Ulster[1]. Les tensions très vives qui existent entre les deux communautés présentes sur ce petit territoire sont le résultat d'une situation très complexe. En effet, les populations qui les constituent sont indigènes, les catholiques étant les descendants des gaëls, les protestants étant ceux des colons anglais et, surtout, écossais venus dès le début du XVII^{e} siècle. Toutefois, cette longue cohabitation n'a pas permis la mixité et l'acculturation, et chacun est resté très replié sur lui-même. On ne peut comprendre le conflit nord-irlandais qu'en ajoutant, aux différences religieuses, la dimension nationaliste ou unioniste. C'est, d'ailleurs, déjà ce qui motiva en 1920, les protestants unionistes à refuser leur intégration à l'intérieur de l'Irlande. Comme ils se revendiquaient citoyens britanniques, ils obtinrent la partition de l'île qui fut effective dès 1921[2]. Londres, imposa aux unionistes la constitution d'un Parlement qui se réunissait au château de Stormont[3]. Ainsi, entre 1921 et 1972, l'Irlande du Nord fut la seule des quatre provinces à connaître une réelle dévolution[4]. Les conséquences de cette situation furent

[1] L'Irlande du Nord ne comprend que six des neuf provinces de l'Ulster. Les unionistes, qui voulaient garder le pouvoir et le contrôle sur ce territoire, on refusé les comtés de Cavan, Donegal et Monaghan, parce qu'ils étaient très majoritairement peuplés d'irlandais catholiques. Ils furent donc ajoutés à l'État libre d'Irlande qui, en 1949, devint la république d'Irlande. Ainsi, l'Irlande du Nord regroupe les comtés de Fermanagh, Tyrone, Londonderry (appelé seulement Derry par les nationalistes), l'Antrim, l'Armagh et Down. Lors de la partition, ils étaient en majorité peuplés de protestants (sauf pour le Tyrone et le Fermanagh qui avait une très légère majorité de catholiques), ce qui était encore le cas quand éclatèrent les conflits dans les années 1960. En 1961, La population, qui regroupait alors 1, 425,042 millions de personnes, ne comprenait que 34,9% de catholiques. Bien qu'ils fassent davantage d'enfants, ils restaient minoritaires, car bon nombre d'entre eux fuyaient la ségrégation pour aller s'installer dans le sud, en République. Aujourd'hui ce n'est plus le cas, et la population est constituée d'environ 40% de catholiques. Il n'est pas impossible qu'ils deviennent majoritaires dans les vingt années à venir. Vernon, Bogdanor, *Devolution in the United Kingdom, op., cit.,* pp. 62-70,
The Government of Northern Ireland, *Census of Population 1961- General Report,* Her Majesty's Stationery Office, 1961,
<https://www.nisra.gov.uk/sites/nisra.gov.uk/files/publications/1961-census-general-report.pdf> (consulté le 15 décembre 2014).

[2] L'*Irish Government Act* en date du 23 décembre 1920, reconnaît la partition de l'île d'Irlande en deux entités distinctes et leur accorde, par la création de deux parlements, une plus grande autonomie. Toutefois, la pression mise par les nationalistes irlandais (notamment par le biais du l'IRA et du terrorisme), a contraint l'État britannique le 6 décembre 1921 à reconnaître l'État libre d'Irlande. (*The Anglo-Irish treaty of 1921*). L'État libre d'Irlande restait néanmoins un dominion de l'empire britannique. (Moya, Jones, *Le royaume désuni, op., cit.,* pp. 33-36).

[3] Il est nécessaire de préciser que la création du parlement fut imposée par le gouvernement britannique aux unionistes, qui, eux, souhaitaient être dirigés directement de Londres, car ils se considéraient comme totalement britanniques. Cette forme de dévolution est donc singulière, dans le sens où elle n'est pas le résultat d'une demande séparatiste ou autonomiste, comme c'est généralement le cas, mais d'une volonté imposée par l'État dominant. Cette volonté, selon Vernon Bogdanor, provient du fait que le gouvernement britannique de l'époque souhaitait se dégager de la gestion difficile des affaires Irlandaises. (Vernon Bogdanor, *Devolution in the United Kingdom, op.cit.,* p. 65*).*

[4] Le parlement avait la responsabilité de la gestion locale de la province, alors que les domaines touchant à la défense (marine, armée, aviation), les relations internationales, la couronne et le commerce extérieur revenaient à Westminster. Comme la province bénéficiait d'un parlement, le nombre de ses représentants à Londres passa de 17 à 13 (puis 12 en 1948). (*Ibid.,* p. 70).

fâcheuses car, non seulement la population britannique se désintéressa du sort de la province[1], mais, le Parlement de Westminster fit également preuve d'un laxisme inquiétant[2]. Ce comportement, conduisit à une situation difficilement contrôlable, qui déboucha sur la guerre civile[3] et le retrait du Parlement de Stormont en 1972[4], qui ne put être rétabli qu'en 1998 sous la forme d'une Assemblée, et après d'interminables négociations.

1.4.1 Désaccords structurels autour de l'éducation

Il existait déjà, avant la partition de l'île, une difficulté à créer un consensus autour de l'organisation du modèle éducatif à mettre en place. Malgré cela, l'Irlande réussit à instaurer, avant l'Angleterre et le Pays de Galles, un réseau d'écoles élémentaires et secondaires subventionnées par l'État[5]. Les 356 écoles secondaires, qui recevaient de l'argent public, étaient, toutefois, moins bien financées[6] que les écoles élémentaires, appelées *national schools,* qui étaient censées dispenser des enseignements laïques non-confessionnels, ce qui, dans les faits, fut compliqué à réaliser. Cependant, cette forme d'organisation réussit à perdurer jusqu'à la partition. Mais, de vives tensions commencèrent à se faire sentir dès 1919, avec la montée de la démographie et le besoin en fonds supplémentaires. La demande vint en

[1] Un sondage, parut en 1957 en Angleterre, montra que 45% des Anglais ne savaient pas ce qu'était l'Ulster, 56% ne savaient pas que la province possédait son propre parlement. (*Ibid.*, p. 79).

[2] Le parlement de Westminster n'accorda, en moyenne, pas plus de deux heures de débat par an à l'Irlande du Nord. Henry Brooke, ministre de l'intérieur en 1964, alla même jusqu'à affirmer que les discriminations religieuses en cours en Irlande du Nord ne relevaient pas de la compétence de Westminster mais de Stormont, ce qui était faux. En effet, comme l'explique Vernon Bogdanor, l'article 75 de la loi de 1920 fait du parlement de Stormont un parlement subalterne, et établit clairement la suprématie de Westminster, qui avait la possibilité de légiférer pour l'Irlande du Nord, y compris sur les sujets qui lui avaient été dévolus. Ainsi, une loi rendant la ségrégation illégale (qui est à la base du mouvement pour les droits civiques né dans les années soixante), aurait pu être votée à Londres sans qu'aucun obstacle juridique ne puisse s'y opposer. (*Ibid.*, pp. 68-73).

[3] La guerre civile qui dura de 1965 à 1985, opposa l'IRA (*The Irish Republican Army)* à l'UDA (*The Ulster Defence Association*). Cette dernière s'organisait sous la forme de plusieurs milices. Entre les deux, les Britanniques déployèrent l'armée, qui loin d'être impartiale, prit rapidement fait et cause pour les loyalistes, et contre les nationalistes. Par la suite, l'État s'engagea dans un bras de fer avec l'IRA qui ne cessait de commettre des actes terroristes. L'épisode des grévistes de la faim fut l'un des plus sombre et marquant de cette période. La guerre fit 3 500 victimes.

[4] La suspension de Stormont donna lieu à l'instauration de la *direct rule*, qui se caractérisa par la reprise en main des affaires nord-irlandaises par Londres. Un ministère aux Affaires nord-irlandaises fut mis en place, avec à sa tête un ministre d'État, aidé de deux secrétaires d'État.

[5] Au début du XX[e] siècle, l'Irlande possédaient un réseau d'écoles paroissiales, gérées par les églises (environ 9000 écoles). Ces écoles étaient financées à la fois par leur communauté et par la *Board of Commissionners of National Education* qui avait été créée en 1831. Ainsi, par le biais de ces *national schools* tous les enfants devaient recevoir une éducation laïque commune, alors que l'éducation religieuse, elle, restait le domaine des différentes églises qui administraient conjointement les écoles avec les commissaires désignés par l'État. Sean, Farren, "A Divided and Divisive Legacy : Education in Ireland 1900-20", *History of Education*, Vol.23, N°2, 1994, pp. 207-209,
<https://doi.org/10.1080/0046760940230205> (Consulté le 25 novembre 2014).

[6] Les intermediate *schools,* qui dispensaient un enseignement secondaire, étaient subventionnées par la *Board of Commissionners of Intermediate Education.* Il s'agissait d'un système de *payment by results,* c'est-à-dire que les écoles, pour recevoir une subvention, devaient présenter leurs élèves aux examens préparés par le comité. (*Ibid.*, pp. 210-212).

priorité de Belfast où la population avait beaucoup augmenté. La ville demanda des fonds supplémentaires auprès du Parlement de Londres. Les britanniques répondirent qu'ils étaient prêts à accorder une augmentation des subventions, à condition que se soient les collectivités locales qui se chargent d'administrer les écoles, tout en prélevant des impôts locaux qui seraient utilisés pour les financer. Les protestants acceptèrent cette offre, ce qui ne fut pas le cas des catholiques, qui refusèrent vivement que leurs écoles soient retirées des mains de l'église[1]. Toutefois, en 1921, après la création de l'Irlande du Nord, des collectivités locales furent tout de même mises en place, et celles-ci furent administrées par le Parlement de Stormont[2]. Contrairement à ce qui s'est passé dans le reste de l'Union, la sécularisation de l'éducation n'a pas eu lieu. En effet, alors que dans tout le royaume les collectivités locales, qui dirigeaient en majorité les écoles primaires et secondaires[3], avaient réussi à imposer une éducation religieuse non-confessionnelle, suivie par un grand nombre d'enfants quelle que soit leur religion[4], cela n'a pas été possible en Irlande du Nord. Les deux courants majoritaires (à savoir le protestantisme et le catholicisme) n'ont pas voulu laisser l'éducation entre les mains des autorités publiques. Cette situation n'aurait sans doute pas pu se concrétiser, si la province avait été gérée directement par le Parlement de Westminster qui aurait, comme en Écosse et au Pays de Galles, sans doute légiféré dans le sens de la neutralité confessionnelle. Ainsi, c'est le profond désengagement du Parlement britannique, ajouté à son laisser faire qui a, en partie, permis l'enracinement de la division qui existait déjà entre les écoles catholiques

[1] La volonté de créer des collectivités locales se concrétisa par le vote d'une loi appelée *The Mac Pherson Bill* (décembre 1919). Celle-ci fut tellement décriée par l'église catholique, et donc les Irlandais du sud, qu'elle fut abrogée en décembre 1920, sans jamais avoir été appliquée. (*Ibid.,* pp. 218-220).

[2] Une loi fut passée en 1923 (*The Education (Northern Ireland) Act*). Celle-ci permettait aux églises de transférer la propriété de leurs écoles aux collectivités locales nouvellement créées. Ces écoles étaient rebaptisées en *county schools.* Elles devaient être gérées et administrées publiquement. La loi prévoyait également un statut pour les *voluntary* schools, ce qui donnait aux églises la possibilité de percevoir quelques fonds publics de moindre importance lorsque ces dernières souhaitaient garder le contrôle de leurs écoles. Enfin, un troisième statut avait été créé, pensait-on, afin de répondre aux attentes des écoles catholiques. Il leur était permis de toucher plus de fonds publics à condition qu'un tiers de leurs conseils d'établissement soit composé de représentants provenant des collectivités locales. Cette loi fut un échec, car toutes les écoles catholiques choisirent un simple statut de *voluntary schools.* Les protestants, quant à eux, refusèrent de confier leurs écoles aux collectivités locales, jusqu'à ce que les pouvoirs publics cèdent (loi de 1930). L'enseignement religieux devint alors obligatoire, la création de comités locaux, qui donnaient le droit aux représentants des églises de garder le contrôle sur l'embauche des enseignants, fut permise, ainsi que leur présence au sein des comités d'établissement dans les écoles publiques. (Colin, Brock, *Education in the United Kingdom,* Londres, Bloomsbury Academic, 2015, pp. 256-257).

[3] Il existait aussi un statut de *voluntary schools* en Angleterre et au Pays de Galles, qui avait été choisi par très peu d'écoles, la grande majorité d'entre elles étant administrée publiquement par les collectivités locales dès le début du XX^{e} siècle. Les *voluntary schools*, présentes en Angleterre et au Pays de Galles, étaient souvent des écoles catholiques, qui ne souhaitaient pas remettre l'enseignement religieux dans d'autres mains que celles de leur église.

[4] Les écoles gérées publiquement en Angleterre et au Pays de Galles ne pouvaient pas imposer l'enseignement du fait religieux (même non-confessionnel) à leurs élèves, et tout parent avait le droit de retirer son enfant de ces cours.

et protestantes, et qui n'était que le reflet des conflits qui ont gangrénés la société nord-irlandaise pendant toute la seconde moitié du XX^e^ siècle[1].

1.4.2 Le système éducatif dans la deuxième moitié du XX^e^ siècle

À l'aube du XXI^e^ siècle, et malgré la réforme de l'éducation secondaire qui eut lieu après la Seconde Guerre mondiale[2], le système éducatif nord-irlandais restait, comme la société, profondément divisé. Certes, la séparation entre catholiques et protestants semblait être la plus visible, mais on ne peut exclure de mentionner les écoles unisexes, de même que la persistance de la sélection à 11 ans, qui conditionnait l'entrée des enfants dans un type d'école les orientant très tôt dans un parcours scolaire tout tracé[3]. On observe donc que les inégalités étaient présentes à plusieurs niveaux, rendant l'absence de mixité encore plus prégnante. À la division religieuse venaient s'ajouter l'inégalité entre les garçons et les filles, doublées des inégalités sociales. En effet, la grande réforme des *comprehensive schools*, qui eut lieu dans les années soixante en Grande-Bretagne, n'eut pas cours en Irlande du Nord. Cette situation, étant sans doute, due, en partie, aux événements tragiques qui se déroulèrent tout au long des années soixante-dix, tout autant que par la reprise en main des affaires irlandaises par Londres en 1972, ainsi que par l'absence de concertation qui existait entre les deux églises principalement responsables de l'éducation. Ainsi, le constat est sans appel, il est impossible de nier le retard évident pris par l'Irlande du Nord dans ce domaine, au regard de ce qu'ont accompli les autres régions composant le Royaume-Uni. Il a néanmoins existé, dès la fin des années soixante, une volonté provenant de différents acteurs, issus des deux communautés, d'effectuer un rapprochement par le biais de programmes appelés EMU

[1] En effet, quand la loi de 1947, qui établissait la gratuité et l'obligation pour tous les enfants d'accéder à l'enseignement secondaire, fut votée, l'éducation religieuse dispensée cessa d'être obligatoire pour tous dans les *county schools*. Toutefois, ces écoles protestantes continuèrent d'être sous l'influence des représentants de l'église qui restèrent présents au sein des conseils d'établissements. Les écoles catholiques, elles, furent requalifiées en *voluntary maintained schools*, et restèrent totalement sous la tutelle de l'église catholique. La prise en charge financière par les autorités publiques, qui était passée à 50% de leurs dépenses dans les années 1930, ne changea pas. Cette situation entérina donc une profonde division au sein même du système éducatif. (Colin, Brock, *Education in the United Kingdom, op.cit.,* p. 257).

[2] C'est par l'intermédiaire de l'*Education (Northern Ireland) Act* de 1947 que l'accès à l'enseignement secondaire pour tous les enfants fut mis en place.

[3] Il est admis que les filles, qui pourtant réussissaient mieux à l'école, étaient plus discriminées à l'entrée des *grammar schools*. De plus, de nombreuses études réalisées dans tout le Royaume-Uni mirent en avant les discriminations sociales qui accompagnaient la sélection à 11 ans. Les enfants des classes moyennes étant nettement avantagés par rapport aux enfants issus des classes ouvrières. Seamus, Dunn, Valérie, Morgan, "The Social Context of Education in Northern Ireland", *The European Journal of Education,* Vol. 26, N°2, 1991, pp. 181-182,
<https://www.jstor.org/stable/1502803?seq=1#page_scan_tab_contents> (Consulté le 3 décembre 2014).

(*Education for Mutual Understanding*)[1]. Ces initiatives bien que timides, ont tout de même permis aux enfants des deux groupes de se rencontrer. Cependant, le projet le plus encourageant fut instauré à l'initiative de parents protestants et catholiques qui, en 1981, décidèrent de créer la première école secondaire mixte appelée *integrated school*[2]. Mais il fallut attendre la loi de 1989, pour que les pouvoirs publics décident de reconnaître ces écoles et de les financer[3]. Par ailleurs, cette loi imposa également un programme scolaire auxquels les pouvoirs religieux s'associèrent[4], et enfin elle créa un organisme public permettant une meilleure gestion des écoles catholiques (*The Council for Catholic Maintained Schools* – CCMS)[5]. En 1998, lorsqu'il fut décidé de mettre à nouveau en place un pouvoir dévolu en Irlande du Nord, l'état du système éducatif avait peu évolué malgré la reconnaissance des *integrated schools,* qui représentaient 3,6% des écoles.

Depuis son instauration en 2000, l'Assemblée nord-irlandaise fut suspendue entre 2002 et 2007. Même si les tensions n'ont pas disparues et si les communautés restent divisées, la paix est revenue, et les représentants politiques nationalistes et unionistes parviennent aujourd'hui à échanger dans ce cadre. La responsabilité de l'éducation leur revient. Comment, dans ces conditions, l'organisation du système éducatif a-t-elle pu évoluer ? Cette ouverture politique a-t-elle permis une ouverture dans le domaine de l'éducation ?

---

[1] Ces initiatives sont nées dans les années 1970, grâce à des chercheurs, des établissements scolaires et des parents. Ils essayèrent de créer un lien entre les enfants provenant des deux communautés par l'intermédiaire de rencontres, mais aussi en introduisant dans les programmes scolaires des ateliers permettant de mieux comprendre les traditions de l'autre. Ces initiatives furent reconnues et encouragées par le ministère en 1987. (*Ibid.,* p. 183).

[2] En 1974, un mouvement appelé ACT (*All Children Together*) fut créé par des parents catholiques et protestants qui pensaient que les enfants devaient être éduqués tous ensemble. Ce mouvement permit, en 1981, l'ouverture d'une école qui rassemblait des enfants, garçons et filles, des deux confessions. Le principe de ces écoles, qui continuent d'exister aujourd'hui, est d'organiser une gestion partagée qui regroupe parents, enfants et enseignants issus des deux communautés. Cette initiative déplut fortement aux églises, qui s'y opposèrent plus ou moins ouvertement (David, Phillips, *The Education Systems of the United Kingdom*, Oxford, Symposium books, 2000, pp. 92-93).

[3] *The Education Reform (Northern Ireland) Order 1989, Part VI, Integrated Schools,* <https://www.legislation.gov.uk/nisi/1989/2406/part/VI/made> (Consulté le 20 décembre 2014).

[4]La situation n'était pas la même dans les écoles d'État et les écoles catholiques. En effet, les *county schools,* ont petit à petit orienté leurs cours de religion vers un enseignement non-confessionnel et à visée éducative, ce qui n'est pas le cas des écoles catholiques, qui mettent le projet religieux au cœur de leur mission éducative. Dans les années 1980, quand le gouvernement a souhaité mettre en place un programme commun en Irlande du Nord, il s'est montré très conciliant avec les représentants religieux qui purent participer à l'élaboration d'un programme commun qui les satisfaisait. L.Philip, Barnes, « Religion et éducation en Irlande du Nord », *Carrefour de l'éducation,* N°17, 2004, p. 183-192, <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-178.htm> (Consulté le 10 décembre 2014).

[5]The Westminster Parliament, *The Education Reform (Northern Ireland) Order 1989, Part IX, The council for Catholic Maintained schools,* Londres, 1989, <https://www.legislation.gov.uk/nisi/1989/2406/part/IX/made> (Consulté le 20 décembre 2014).

2. La dévolution de 1998 et l'éducation

Lorsque le Parlement de Westminster a octroyé plus de pouvoirs aux nations d'Écosse, du Pays de Galles et de l'Irlande du Nord, ce fut une révolution constitutionnelle sans précédent. Cependant, il ne faut pas oublier qu'avant ce bouleversement, de nombreux domaines avaient déjà été decentralisés administrativement. Cela rend donc le phénomène de la dévolution moins soudain qu'il ne paraît. Le domaine de l'éducation, qui était déjà largement dévolu administrativement dans tout le royaume, a automatiquement bénéficié des pouvoirs supplémentaires accordés, même si les nouveaux pouvoirs ont créé des entités n'ayant pas toutes les mêmes possibilités d'action : création d'un Parlement en Écosse, d'une Assemblées au Pays de Galles ainsi qu'en Irlande du Nord. Quelles ont donc été les possibilités ouvertes, pour ce qui concerne l'éducation, dans chacune des nations concernées?

Dans cett section le cas de l'Angleterre ne sera pas abordé car elle n'a pas bénéficié des mesures de décentralisation qui ont été accordées aux régions périphériques. Il s'agira donc ici d'expliquer quelles ont été les nouvelles avancées legislatives et leurs consequences dans le domaine éducatif.

2.1 Le Pays de Galles

Lorsque les travaillistes arrivèrent au pouvoir en 1997, il fut décidé par le gouvernement qu'un référendum proposant aux Gallois la mise en place d'une Assemblée dévolue aurait lieu avant qu'un projet de loi portant sur ce sujet ne soit débattu aux Communes[1]. Ce référendum se tint donc le 18 septembre 1997, tout juste une semaine après le référendum écossais[2]. Une toute petite majorité répondit positivement à la question posée, puisque seulement 50,1% des votants se prononcèrent en faveur du projet[3]. Par la suite, le Parlement de Londres entérina la création de cette Assemblée, et *The Government of Wales Act* fut promulgué le 31 juillet

[1] Ce choix limitait les possibilités de se retrouver en difficulté. En effet, en posant la question avant qu'un quelconque projet de loi ne soit débattu sur la question à la Chambre des Communes, le gouvernement s'assurait une plus grande marge de manœuvre sur ce qui pourrait être mis dans le texte, et d'autre part, il s'assurait de ne pas s'attirer les foudres de certains votants, qui auraient pu voter non pas pour la dévolution, mais contre le contenu de la loi.

[2] Ce choix fut tactique. En effet, le gouvernement de Tony Blair savait que les Gallois étaient bien moins enthousiastes que les Écossais à l'idée de créer une Assemblée. Comme il ne voulait pas se retrouver en difficulté (il ne faut pas oublier que c'est ce sujet qui fit tomber le gouvernement travailliste en 1979), il choisit de placer le référendum gallois peu de temps après celui des Écossais, qui, lui, avait toutes les chances d'être accepté. Et c'est effectivement ce qui s'est passé, la large victoire écossaise rejaillit positivement sur le vote gallois, et influença certainement son résultat. (Vernon, Bogdanor, *Devolution in the United Kingdom, op.cit.,* p. 199).

[3] *Ibid.,* pp. 108 et 199.

1998[1]. Les premières élections se déroulèrent le 6 mai 1999. Le parti travailliste arriva en tête des suffrages, mais ne remporta pas assez de sièges pour obtenir la majorité absolue (ils obtinrent 28 des 60 sièges constituant l'Assemblée galloise). Cependant, ils choisirent de gouverner seuls en formant un gouvernement minoritaire. Ainsi, le premier secrétaire, Michael Alun[2], dirigeait un exécutif entièrement constitué de travaillistes. Rosemary Butler et Tom Middlehurst furent nommés tous les deux ministres de l'Éducation. Mme Butler était en charge de l'éducation « pré-16 », et Mr Middlehurst de l'éducation « post-16 », et supérieure.

2.1.1 Mise en place de l'Assemblée galloise

Les pouvoirs qui furent accordés à l'Assemblée galloise au lendemain de la promulgation de la loi furent à peu près les mêmes que ceux dont disposaient le secrétaire d'État au Pays de Galles[3]. La nouveauté résida plutôt dans le caractère démocratique de l'Assemblée qui était élue[4], mais aussi dans l'instauration d'un pouvoir exécutif détaché de Londres et chargé d'appliquer les différentes politiques entrant dans les domaines des sujets dévolus[5]. La loi promulguée en 1998 n'autorisait pas l'Assemblée à émettre de législation primaire; elle pouvait cependant passer des ordonnances et des arrêtés afin de compléter les points imprécis des lois adoptées à la chambre des communes[6]. Enfin, il est important de mentionner le rôle occupé par les comités[7]. Ils réunissaient des membres de l'Assemblée, et permettaient

[1] Cette loi entérine la création d'une Assemblée pour le Pays de Galles, lui donne le statut de personne morale.

[2] Les deux principaux prétendants au poste de premier secrétaire furent Alun Michael et Rhodri Morgan. Beaucoup d'observateurs font remarquer que Mr Michael était le candidat préféré de Tony Blair (les membres du parti Plaid Cymru se moquait de lui en le qualifiant de « caniche de Tony Blair »). Il démissionna en février 2000, et laissa la place à Mr Morgan, qui occupa le poste de premier secrétaire de l'Assemblée galloise entre 2000 et 2009. Pragmatique, il n'hésita pas à son arrivée au pouvoir à former une coalition avec les libéraux démocrates gallois, afin de former un gouvernement majoritaire. (Russell, Deacon, Alan, Sandry, *Devolution in the United kingdom,* Édimbourg, Edinburgh University Press, 2007, pp. 130-131).

[3] Le poste de secrétaire d'État au Pays de Galles existe toujours. Il est maintenant chargé de faire le lien entre Londres et l'Assemblée galloise.

[4] Quarante députés sont élus selon le système du « *first past the post* » (scrutin majoritaire à un tour) qui régit l'élection des députés au parlement de Westminster. Les vingt autres membres de l'Assemblée sont élus, eux, différemment. Afin, de s'assurer une meilleure représentation des votes exprimés par les électeurs la méthode des « membres additionnels » fut ajoutée au mode de scrutin traditionnel anglais (*Additionnal members system – AMS*). Ils sont élus selon un mode de scrutin proportionnel, et le découpage électoral a été modifié pour laisser place à cinq régions. Celles-ci viennent remplacer les habituelles circonscriptions électorales en vigueur sous le système majoritaire à un tour. (Russell, Deacon, Alan, Sandry, *Devolution in the United Kingdom*, *op. cit.* , p.117.)

[5] En effet, en vertu de l'article 22 du *Government of Wales Act 1998*, certaines des fonctions attribuées aux ministres ont été transférées vers l'Assemblée galloise par le biais d'un *Order in Council.* Cela fut fait dans le domaine éducatif, et la plupart des attributions dont relevait le ministre de l'Éducation britannique, concernant le Pays de Galles, furent transférées vers l'Assemblée et par conséquent vers son propre ministre de l'Éducation.

[6] Pour plus de détail sur le sujet voir Vernon Bogdanor. (Vernon, Bogdanor, *Devolution in the United kingdom, op. cit.*, pp. 254-264*).*

[7] Il y avait, en tout, une quinzaine de comités. Seuls six de ces comités portaient plus spécifiquement sur des sujets dévolus (agriculture, éducation, éducation postscolaire et supérieure, environnement, santé et services

d'examiner et de critiquer l'efficacité des politiques mises en place, et si besoin d'en développer de nouvelles.

Cependant, malgré l'avancée démocratique qu'a représenté la création d'une Assemblée au Pays de Galles, certains des ses mécanismes sont vite apparus comme inachevés, voire inadaptés ce qui a conduit les libéraux démocrates à demander la création d'une commission en 2004. Celle-ci fut chargée de dégager des pistes permettant de faire évoluer l'Assemblée vers un meilleur fonctionnement et davantage de pouvoirs. Cette réflexion donna lieu a un projet de loi qui fut examiné et promulgué par le Parlement de Londres en 2006[1]. *The Governement of Wales Act 2006* apporta d'importants changements qui donnèrent à l'Assemblée plus de poids. Cette loi permit d'acter officiellement la séparation entre le pouvoir exécutif et le pouvoir législatif, créant de ce fait un vrai gouvernement pour la Pays de Galles, composé de douze ministres, avec à sa tête un premier ministre nommé par la reine[2]. Les autres grands changements apportés par la loi furent législatifs. En effet, la législation primaire qui concernait les sujets dévolus devait laisser une marge de manœuvre maximale à l'Assemblée. Cette mesure devait ainsi lui permettre d'appliquer une réglementation la plus efficace possible, et la plus adaptée aux particularités du pays. De plus, dès 2007 l'Assemblée fut autorisée à demander au Parlement un transfert supplémentaire de pouvoirs, au cas par cas, et seulement dans certains domaines (dont l'éducation faisait partie). Ces pouvoirs supplémentaires précis, donnés dans le cadre de *Legislative competence orders* (LCO)[3], permirent à l'Assemblée de légiférer librement, sans avoir à en référer à la

---

sociaux.). Chaque comité devait refléter la composition de l'Assemblée. (Moya, jones, Gilles, Leydier, *La dévolution des pouvoirs à l'Écosse et au Pays de Galles,* CNED, Armand Colin, 2007, pp. 150-151).

[1] Néanmoins, la commission Richard allait bien plus loin que ne le fit la loi de 2006. Celle-ci proposait, en effet de changer le mode de scrutin, et d'augmenter le nombre des membres élus à l'Assemblée. Ces deux importantes mesures ne furent pas retenues. Fiona, Simpkins, « Dévolution minimaliste au Pays de Galles : pente glissante vers un Parlement gallois ? », *La clé des langues, Lyon : ENS LYON/DGESCO,* avril 2010, <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/devoluiton-minimaliste-au-pays-de-galles-pente-glissante-vers-un-parlement-gallois--93189.kjsp> (consulté le 6 janvier 2016).

[2] Dans les faits cette séparation remonte à février 2002, date à laquelle l'Assemblée vota une motion en faveur de la séparation entre le gouvernement et l'Assemblée. C'est à cette date que fut alors crée « le gouvernement de l'Assemblée galloise ». Toutefois, la loi officialise le statut du gouvernement gallois, et le rend responsable au regard de la couronne, ce qui marque une différence notable. (Fiona, Simpkins, « Dévolution minimaliste au Pays de Galles : pente glissante vers un Parlement gallois ? », *La clé des langues, Lyon : ENS LYON/DGESCO°,* avril 2010).
<http://cle.ens-lyon.fr/anglais/devoluiton-minimaliste-au-pays-de-galles-pente-glissante-vers-un-parlement-gallois--93189.kjsp>consulté le 6/01/2016)

[3] Cette extension de droit pouvait être demandée par divers acteurs de la vie politique : l'Assemblée, un membre de l'Assemblée ou encore un comité. Cette demande était ensuite soumise à examen, et passait devant deux comités, formés pour cette occasion par l'Assemblée galloise et les deux chambres du parlement. Puis, si elle était acceptée, une version préliminaire était adoptée par l'Assemblée, qui la remettait ensuite au secrétaire d'État, chargé de la présenter devant les deux chambres du parlement. Une fois le LCO accepté par les deux chambres, il devait recevoir l'assentiment royal. Ce procédé fut aboli après l'acceptation du référendum en 2011, qui permit à l'Assemblée de voter une législation primaire.

chambre des communes, mais avec l'obligation de ne pas sortir du cadre imposé par le LCO. Ces actes législatifs furent alors désignés sous le nom d'*Assembly Measures.* Enfin, dans le cadre de la loi de 2006, il fut inscrit qu'aux termes de ces avancées un référendum serait organisé en 2011, et demanderait aux Gallois de se prononcer sur l'octroi de pouvoirs législatifs primaires à l'Assemblée. Ce referendum, qui fut accepté par une majorité de Gallois, fut un succès et permit à l'Assemblée de voter ses propres lois[1]. Cependant, dans le cadre de ce travail, qui s'attache à montrer l'évolution du système éducatif gallois jusqu'en 2010, ce nouveau transfert de pouvoir allant du centre vers la périphérie ne sera pas traité.

2.1.2 Les outils législatifs au service de l'éducation

Malgré la portée limitée de l'autonomie législative dont bénéficia l'Assemblée galloise, les nouveaux outils législatifs mis à disposition furent utilisés, et permirent de se démarquer des politiques éducatives engagées par les nouveaux travaillistes. En septembre 2001, l'Assemblée galloise publia, sous l'impulsion de son ministre de l'Éducation Jane Davidson, un document de consultation appelé « *The Learning Country : A paving document* ». Cette publication venait en contrepoint du livre blanc publié par le ministère anglais « *Schools – Achieving Success* »[2]. Cette consultation, de la bouche même de la ministre, représentait une avancée inédite pour son pays :

> [..] Ce document est le premier rapport, jamais publié au Pays de Galles, qui porte sur la stratégie de long terme envisagée dans le domaine de l'éducation, et qui expose notre vision de l'éducation et de la formation au Pays de Galles pour toute la décennie à venir, et ce jusqu'en 2010. […][3]

Ces deux documents furent suivis d'une loi votée en 2002 par le Parlement, et qui était destinée à leur mise en œuvre[4]. Ainsi, elle ouvre la voie à une certaine liberté d'application qui permit à l'Assemblée d'établir une législation secondaire complète et précise, afin d'appliquer la politique éducative défendue dans *The Learning country.* En vertu de cette loi, l'Assemblée pu mettre en place de nombreux points tels que, par exemple, la possibilité d'autoriser les collectivités locales à établir des partenariats avec les écoles sous leur

[1] Ce référendum fut largement approuvé, puisqu'il obtint l'approbation de 63,5% des votants. La première loi galloise fut entérinée le 12 novembre 2012.

[2] Un autre document de ce type venant compléter le premier et intitulé *« The Learning Country :Vision into action »* fut publié en 2006.

[3] « […]*This document is the first long term strategic statement on education ever Issued in Wales and sets out our vision for education and training in Wales over the decade to 2010.[..] »* Jane, Davidson, "Distinctive Education Policies in Wales", *Forum*, Vol. 46, N°j2, 2004, p. 46, <http://www.wwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=forum&vol=46&issue=2&year=2004&article=FORUM_46_2_01_web> (Consulté le 15 février 2015).

[4] Il est évident que sans la volonté du parlement de Westminster d'ouvrir la législation primaire et de laisser une marge de manœuvre conséquente à l'Assemblée galloise, ces différences éducatives voulues par les membres de l'Assemblée n'auraient pas pu se concrétiser.

responsabilité[1], la possibilité pour l'Assemblée d'élaborer de nouveaux programmes ainsi que de nouvelles modalités d'évaluation[2], de promouvoir et de financer la recherche en éducation[3], de produire des documents d'orientation à destination ou en collaboration avec les collectivités locales et l'inspection académique[4], ou encore de fournir gratuitement des repas[5]. Toutes ces dispositions, présentes dans la loi, apparaissent comme très importantes, puisque l'on retrouve, au cours de ces années, toute une production de législation secondaire émise par l'Assemblée et en rapport avec ces points cruciaux, qui ont permis de tisser un système éducatif singulier au Pays de Galles.

De plus, l'Assemblée a largement utilisé les comités, pour élaborer, souvent à la suite de consultations, des rapports dont le rôle était de définir les besoins spécifiques du pays, et de faire des propositions éducatives. Ces travaux, furent notamment élaborés par *The Education and Lifelong Learning Committee of the National Assembly.* Par ailleurs, à partir de 2007, l'Assemblée, qui avait obtenu le droit d'étendre ses compétences législative par le biais d'un LCO, a obtenu, en 2008, davantage de pouvoirs dans les domaines de l'éducation et de la formation. Ce LCO ouvrit donc le droit à formuler des *Assembly measures,* qui pouvait modifier ou ajouter des compétences spécifiques dans ces domaines précis[6].

Il est vrai que l'Assemblée était juridiquement bridée par le Parlement de Londres et qu'elle ne disposait pas d'une large autonomie. Néanmoins, dans le domaine éducatif, qui est l'un des plus dévolus, elle réussit à utiliser avec pertinence tous les outils qui lui furent accordés et cela déboucha sur une prise de position marquée dans le domaine de l'éducation.

2.2 L'Écosse

L'Écosse est la région périphérique qui a le plus milité en faveur de la dévolution. Entre les années 1970 et la fin des années 1990, cette question n'a jamais cessée d'être abordée, et

[1] The Westminster Parliament, *The Education Act 2002, Part 11, Article 197,* Londres, 2002, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/part/11/enacted> (Consulté le 6 février 2015).
[2]The Westminster Parliament, *The Education Act 2002, Part 7, Article 102 to 110,* Londres, 2002, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/part/7/enacted> (Consulté le 6 février 2015).
[3] The Westminster Parliament, *The Education Act 2002, Part 7, Article 118,* Londres, 2002, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/part/7/enacted> (Consulté le 6 février 2015).
[4] The Westminster Parliament, *The Education Act 2002, Part 11, Article 196,* Londres, The Westminster Parliament, 2002, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/part/11/enacted> (Consulté le 6 février 2015).
[5] The Westminster Parliament, *The Education Act 2002, Part 11, Article 201*,Londres, The Westminster Parliament, 2002, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/part/11/enacted> (Consulté le 6 février 2015).
[6]The Weslsh Assembly, *The Learning and Skills (Wales) Measure 2009,*Cardiff, The Welsh Assembly, 2009, <https://www.legislation.gov.uk/mwa/2009/1/pdfs/mwa_20090001_en.pdf> (consulté le 05 janvier 2016).

ce malgré l'échec du référendum en 1979. Ce débat anima beaucoup le parti travailliste qui comptait parmi ses membres de fervents partisans attachés à cette cause, dont, notamment, John Smith[1]. Cet engagement ne faiblit pas dans les années 1980 et la publication d'un texte intitulé *Claim of Right for Scotland*[2] eut pour conséquence la formation, en 1989, d'une convention constitutionnelle qui réunissait de nombreux acteurs de la société écossaise[3]. Ils produisirent deux rapports, en 1990 et 1995 qui s'intitulaient : *Vers un Parlement écossais*[4] et *Le Parlement écossais, un droit pour l'écosse*[5]. Ces textes eurent une importance toute particulière, puisqu'ils constituèrent le socle de ce qui allait devenir la loi sur la création du Parlement écossais en 1998[6]. La sphère éducative dans son ensemble allait relever de sa compétence.

[1] John Smith était un politicien travailliste écossais, qui entra pour la première fois au parlement en 1970. Il avait participé aux négociations des premières lois sur la dévolution dans les années 1970, ce qui l'avait profondément convaincu de la nécessité de rétablir un parlement en écosse. Pour lui, cette réforme devait répondre à un important déficit démocratique présent au Royaume-Uni. Il pensait que ce changement constitutionnel d'envergure permettrait à l'union de mieux fonctionner, tout en ramenant la politique au plus près des citoyens. En 1992, John Smith fut élu à la tête du parti, suité à la démission de Neil Kinnock qui n'avait pas réussi à ramener les travaillistes au pouvoir lors des élections générales. John Smith semblait rassembler toutes les qualités pour exercer la fonction de premier ministre. Malheureusement, il fut frappé par une violente crise cardiaque le 12 mai 1994, et il décéda ainsi à l'âge de 55 ans. C'est donc Tony Blair qui fut élu à sa place la même année. Mike, Elrick, « John Smith – Scotland's lost leader », *in the Scotsman,* 27 avril 2014, <http://www.scotsma.com/news/mike-elrick-john-smith-scotland-s-lost-leader-1-3390083> (consulté le 2 février 2016).

[2] Ce texte fut rédigé par un comité constitutionnel *ad hoc*, créé par les membres d'une organisation appelée « *Campaign for a Scottish Assembly* » (CSA) qui militait en faveur de l'autodétermination écossaise. (Moya, jones, Gilles, Leydier, *La dévolution des pouvoirs à l'Écosse et au Pays de Galles,* CNED, Armand Colin, 2007, pp. 59-62.)

[3] Cette convention réunissait des membres : du parti travailliste, du parti des libéraux-démocrates, des collectivités locales, des syndicats, des églises, et de diverses associations. Seuls les conservateurs et les membres du SNP refusèrent d'y participer. (Vernon, Bogdanor, *Devolution in the United kingdom, op. cit., pp. 196-200.*)

[4] « *Towards Scotland's Parliament* ».

[5] « *Scotland's Parliament, Scotland's Right* ».

[6] TheWestminster Parliament, *Scotland Act 1998*, Londres, The Westminster Parliament, 1998, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/46/enacted/data.pdf> (consulté le 09 octobre 2014).

2.2.1 Le Parlement écossais

Après leur écrasante victoire aux élections législatives de 1997, les travaillistes décidèrent que le projet de loi concernant la dévolution serait examiné au Parlement seulement après la tenue d'un référendum. Ainsi, la consultation écossaise eut lieu le 11 septembre 1997. Le référendum fut largement accepté[1] et le projet de loi put être débattu et promulgué par le Parlement de Londres. Ainsi, les premières élections, destinées à élire les représentants écossais, furent tenues le 6 mai 1999, et la reine déclara officiellement ouvert le Parlement écossais de Holyrood le 1er juillet 1999. Ce fut l'Écosse qui bénéficia, avec l'ouverture d'un Parlement, des pouvoirs le plus étendus, puisqu'elle obtint le droit d'émettre sa propre législation ; mais malgré l'avancée démocratique sans précédent, le Parlement britannique de Westminster peut, en théorie[2], révoquer à tout moment les institutions qu'il a créées.

Les résultats aux élections de mai 1999, débouchèrent sur une coalition entre le parti travailliste écossais et le parti des libéraux démocrates, et ce malgré l'arrivée en deuxième position du parti nationaliste du SNP[3]. En conformité avec le *Scotland Act* de 1998, une fois formé, le Parlement dut, lors de sa première session, élire son président (*presiding officer)* et ses deux vice-présidents[4]. Puis, il élut le Premier Ministre[5] qui fut le travailliste Donald Dewar. Celui-ci reçu l'assentiment Royal[6], ce qui fit de lui le chef de l'exécutif. Son rôle fut

[1] Deux questions furent posées aux Écossais. La première, portant sur la création d'un parlement, recueillit 74,3% d'avis positifs, la seconde, portant la possibilité de pouvoir moduler de plus ou moins 3% certaines taxes, recueillit 63,5% d'avis positifs. (Vernon, Bogdanor, *Devolution in the United Kingdom, op.cit.,* pp. 108 et 199).

[2] Il semblerait néanmoins difficile, pour le parlement de Westminster, de révoquer des institutions qui furent créées suité à des consultations référendaires, et qui sont légalement contraignantes.

[3] Le parti nationaliste écossais a pu arriver en deuxième position lors de ces élections grâce au mode de scrutin hybride qui fut mis en place pour élire les membres du parlement. En effet, sur les 129 membres 73 sont élus selon le mode de scrutin traditionnel du *first past the post* (le territoire est alors divisé en 73 circonscriptions présentant chacune un candidat), et 56 sont élus selon le système des membres additionnels qui est un mode de scrutin proportionnel. Celui-ci s'organise de la façon suivante : le territoire est alors divisé non plus en circonscriptions, mais en 8 régions parlementaires. Les électeurs ne votent alors plus pour un seul candidat mais pour un parti. Puis, les membres additionnels sont désignés en fonction des résultats obtenus par les partis dans chacune des régions. Une région élit 7 membres additionnels. Les Écossais votent donc deux fois. (The Scottish Parliament, *The electoral system for the Scottish Parliament*,Édimbourg, The Scottish Parliament, <www.scottish.parliament.uk/visitandlearn/Education/16285.aspx> (consulté le 11 janvier2016)

[4] TheWestminster Parliament, *Scotland Act 1998, Part I, Article 19*, Londres, The Westminster Parliament, 1998,
<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/46/part/I/enacted> (Consulté le 28 novembre 2014).

[5] TheWestminster Parliament, *Scotland Act 1998, Part II, Article 45*, Londres, The Westminster Parliament, 1998,
<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/46/part/II/enacted> (Consulté le 28 novembre 2014).

[6] TheWestminster Parliament, *Scotland Act 1998, Part II, Article 46*, Londres, The Westminster Parliament, 1998,
<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/46/part/II/enacted> (Consulté le 28 novembre 2014).

alors de former un gouvernement composé de tous les ministres[1], du procureur général et du conseiller juridique[2] (ces deux derniers étant des hommes de loi chargés de conseiller l'exécutif. Ils sont appelés les *Law officers*). L'exécutif écossais hérita, au moment de sa formation, de tous les pouvoirs qui avaient précédemment été dévolus au *Scottish Office*[3]. Néanmoins, le poste de secrétaire d'État aux Affaires écossaises continua d'exister. Ses responsabilités changèrent puisqu'il devint l'interlocuteur officiel entre Londres et Édimbourg[4], chargé de maintenir de bonnes relations entre toutes les institutions.

D'autre part, comme le Parlement n'a pas été pourvu d'une seconde chambre, son fonctionnement repose, depuis son ouverture, sur le rôle très important des comités. Depuis le début, leur mission étant d'examiner les projets de lois[5] et de surveiller le bon développement des politiques mises en œuvre. Ils font aussi le lien entre la société civile et le Parlement, par le biais d'enquêtes. Ils sont constitués de membres issus de partis différents afin de refléter les couleurs politiques présentes au sein du Parlement[6].

En 2012, *The Scotland Act 2012* a étendu le champ des pouvoirs dévolus à l'Écosse, notamment en matière fiscale, aspect en dehors du champ de cette étude.

2.2.2 Évolution du système éducatif dans le nouveau cadre parlementaire

Contrairement au *Government of Wales Act 1998* qui spécifie dans le *Schedule 2* quels sont les domaines entrés sous la responsabilité de l'Assemblée, *The Scoltand Act 1998,* fait dans le *Schedule 5,* la liste des affaires réservées (*Reserved matters),* c'est-à-dire non dévolues au Parlement écossais, ce qui implique que tous les domaines non-cités sont tombés tacitement sous sa coupe. Ainsi, la totalité de la sphère éducative relève de son champ de compétence, et le Parlement lui accorda une importance particulière, puisque la toute première loi officiellement votée à Édimbourg fut le *Standards in Scotland Schools Act 2000,*

[1] TheWestminster Parliament, *Scotland Act 1998, Part II, Article 47*, Londres, The Westminster Parliament, 1998,
<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/46/part/II/enacted> (Consulté le 28 novembre 2014).
[2] TheWestminster Parliament, *Scotland Act 1998, Part II, Article 48*, Londres, The Westminster Parliament, 1998,
<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/46/part/II/enacted> (Consulté le 28 novembre 2014).
[3] Russell, Deacon, Alan, Sandry, *Devolution in the United kingdom*, Édimbourg, Edinburgh University Press, 2007, p. 72.
[4] Vernon, Bogdanor, *Devolution in the United Kingdom, op.cit.*, p. 212.
[5] Il leur est aussi possible de proposer des projets de loi par l'intermédiaire de *committee bill.*
[6] The Scottish Parliament, *Scottish Parliament committes – what are they and what do they do?,* Édimbourg, The Scottish Parliament, décembre 2014, 14 p.,
<www.scottish.parliament.uk/Publicinformationdocuments/SP_WDCD _-_December_2014.pdf> (consulté le 11 janvier 2016).

suivi, entre 2000 et 2010, d'une législation foisonnante regroupant pas moins de neufs textes touchant à l'éducation[1]. La loi de 2000 est importante parcequ'elle pose le cadre au sein duquel les différents acteurs responsables de la gestion et de l'évolution du système peuvent travailler. En conformité avec les articles 3 (1) [2]et 4[3] du *Standards in Scotland Schools Act 2000,* une importante consultation - *The National Debate on Education* - fut lancée par le ministère de l'Éducation (*The Scottish Education Department* – SEEd) entre mars et juin 2002. Il est important de constater, dans ce cas précis, à quel point les outils démocratiques mis à disposition par le Parlement furent utilisés. Ce débat qui était destiné à faire des propositions sur le devenir du système éducatif écossais et de ces écoles au XXI[e] siècle, s'organisa autour d'un partenariat entre l'exécutif et le Parlement. En effet, alors que le

[1] The Scottish Parliament, *Standards in Scotland Schools Act 2000,*Édimbourg, The Scottish Parliament, 2000, <https://www.legislation.gov.uk/asp/2000/6/pdfs/asp_20000006_en.pdf> (Consulté le 10 octobre 2014).
The Scottish Parliament, *Education (Disability Strategies and Pupils educational Records) (Scotland) 2002,* Édimbourg, The Scottish Parliament, 2002,
<https://www.legislation.gov.uk/asp/2002/12/pdfs/asp_20020012_en.pdf> (Consulté le 10 octobre 2014).
The Scottish Parliament, *Education (School meals) (Scotland) Act 2003,* Édimbourg, The Scottish Parliament, 2003,
<http://www.legislation.gov.uk/asp/2003/18/pdfs/asp_20030018_en.pdf> (Consulté le 10 octobre 2014).
The Scottish Parliament, *Educational (Additional Support for Learning) (Scotland) Act 2004,* Édimbourg, The Scottish Parliament, 2004,
<https://www.legislation.gov.uk/asp/2004/4/pdfs/asp_20040004_en.pdf> (Consulté le 10 octobre 2014).
The Scottish Parliament, *Further and Higher Education (Scotland) Act 2005,* Édimbourg, The Scottish Parliament, 2005,
<http://www.legislation.gov.uk/asp/2005/6/pdfs/asp_20050006_en.pdf> (Consulté le 10 octobre 2014).
The Scottish Parliament, *Scottish Schools (Parental Involvement) Act 2006, Order 2007,* Édimbourg, The Scottish Parliament, 2007,
<https://www.legislation.gov.uk/ssi/2007/31/pdfs/ssi_20070031_en.pdf> (Consulté le 10 octobre 2014).
The Scottish Parliament, *The Schools (Health Promotion and Nutrition) (Scotland) Act 2007, Education (Additional support for learning),* Édimbourg, The Scottish Parliament, 2007,
<https://www.legislation.gov.uk/asp/2007/15/pdfs/asp_20070015_en.pdf> (Consulté le 10 octobre 2014).
The Scottish Parliament, *(Scotland) Act 2009, School (Consultation) (Scotland) Act 2010.* Édimbourg, The Scottish Parliament, 2010,
<http://www.legislation.gov.uk/asp/2010/2/pdfs/asp_20100002_en.pdf> (Consulté le 10 octobre 2014).

[2] L'article 3 (1) stipule que « *The scottish Ministers shall endeavour to secure improvement in the quality of school education which is provided for Scotland ; and they shall exercise their powers in relation to such provision with a view to raising standards fo education. ».* The Scottish Parliament, *Standards in Scotland Schools Act 2000,* Édimbourg, The Scottish Parliament, 2000,
<www.legislation.gov.uk/asp/2000/6/contents> (consulté le 2 décembre 2014).

[3] L'article 4 (1) stipule que « *From time to time the Scottish Ministers, after consulting the education authorities and giving such persons as appears to the Scottish Ministers to have an interest in the matter and opportunity to make their views knonw- (a) shall define, by order made by statutory instrument, priorities in educational objectives for school education provided for scotland ; and (b) may define and publish measures of performance in respect of the priorities ; and the priorities which for the time being are the most recently so defined shall be known as the « national priorities in education ». (2) A Statutory instrument containing an order under subArticle (1)(a) above shall not be made unless a draft of the instrument has been- (a) laid before ; and (b) approved by a resolution of, the Scottish Parliament.* » The Scottish Parliament, *Standards in Scotland Schools Act 2000,* Édimbourg, The Scottish Parliament, 2000,
<www.legislation.gov.uk/asp/2000/6/contents> (consulté le 2 décembre 2014).

ministère organisait toute une série d'événement destinés à recueillir la parole publique[1], le comité Parlementaire sur l'éducation (*The Education, Culture and Sport Committee*) conduisit simultanément une enquête qui prit la forme d'auditions et de réception de documents écrits. Ces derniers furent récoltés auprès des acteurs du monde éducatif. À l'issue de ces consultations, deux documents officiels furent publiés par l'exécutif. Le premier sorti en janvier 2003 sous l'appellation *Educating for Excellence, Choice and opportunity*[2]. Il élaborait les points fondamentaux nécessitant la mise en place d'innovations et de nouvelles politiques éducatives. Puis, le second, intitulé *Curriculum for excellence*[3] vis le jour en 2004. Le ministère, toujours sous l'impulsion du débat national, avait décidé de mettre en place un groupe de révision sur les programmes scolaires en novembre 2003. Ce document portait sur la réforme et la refonte de la totalité des programmes scolaires (3-18 ans) et de leur mode d'évaluation. Il s'agissait de la mise en place d'une nouvelle politique éducative destinée à être développée sur plusieurs années.

2.3 L'Irlande du Nord

Bien que les pourparlers entre la Grande-Bretagne et l'Irlande du Nord ne fussent jamais vraiment rompus[4], l'arrivée des nouveaux travaillistes au pouvoir en 1997 marqua l'entrée dans une nouvelle ère de négociations, qui aboutirent le 10 avril 1998 à la signature du *Good Friday Agreement.* Malgré la subsistance de certains désaccords[5], ce document ouvrit la voie à de sérieuses perspectives de paix, et à la mise en place d'une Assemblée décentralisée en Irlande du Nord.

---

[1] Pamela, Munn, Joan, Stead, Gale, McLeod, Jane, Brown, Meg, Cowie, Gillean, McCluskey, Anne, Pirrie, Judith, Scott, "Schools for the 21st century : the national debate on education in scotland", *Research Papers in Education,* Vol.19, N°4, 2004, pp.1-21,
<https://www.researchgate.net/publication/44836295_Schools_for_the_21st_century_The_national_debate_on_education_in_Scotland/download> (Consulté le 26 août 2015).

[2] The Scottish Government, *Educating for Excellence : Choice and Opportunity, The Executive's Response to the nationale Debate*, Édimbourg, The Scottish Government, 2003,
<www.gov.scot/Publications/2003/01/16226/17176> (consulté le 14 janvier 2016).

[3] The Scottish Government, *Curriculum for Excellence, The Curriculum Review Group* , Édimbourg, The Scottish Government, 2004,
<www.gov.scot/Publications/2004/11/201178/45862> (consulté le 14 janvier 2016).

[4] Avant 1998, le gouvernement du Royaume-Uni tenta trois fois, sans succès (en 1973, 1975 et 1982) de rétablir une entité décentralisée en Irlande du Nord. Après cela, ce fut en 1994, avec le cessez-le-feu décrété par l'IRA que de réelles discussions purent reprendre entre les différentes parties engagées dans des négociations visant à rétablir la paix dans la province. (Vernon, Bogdanor, *Devolution in the United Kingdom, op.cit.,* pp. 105-109).

[5] Le *Democratic Unionist Party – DUP*, refusa de s'associer au *Good Friday Agreement* à cause de la présence du *Sinn Féin*. John, Coakley, "Has the Northern Ireland problem been solved ?", *Journal of Democracy,* Vol.19, N°3, juillet 2008, p. 102,
<http://Jhu.edu/journals/jod/summary/uo19-19.3.coakley.html. > (Consulté le 03 janvier 2016).

2.3.1 La mise en place de l'Assemblée nord-irlandaise

Le parcours, qui a finalement aboutit à l'établissement d'une Assemblée démocratique ancrée durablement dans le paysage politique, fut long et semé d'embûches, puisqu'entre 2002 et 2007 l'Assemblée fut de nouveau suspendue et la gestion des affaires courantes fut reprise en main par Londres ; il n'y eut pas de retour en arrière et la paix fut maintenue. Ce résultat est sans doute dû à la somme des précautions[1] qui furent prises lors de l'élaboration de ce projet. En effet, en plus de la création d'une Assemblée démocratiquement élue selon le mode de scrutin du vote unique transférable tous les quatre ans[2], la priorité fut donnée au dialogue entre toutes les parties grâce à la création de deux conseils : le conseil interministériel nord-sud, qui réunit à la fois les représentants du gouvernement de la république d'Irlande et ceux de l'Assemblée nord-irlandaise, et le conseil britannico-irlandais, qui réunit la Grande-Bretagne, la république d'Irlande, l'île de Man, Jersey et Guernesey, ainsi que l'exécutif de l'Irlande du Nord, des gouvernements écossais et gallois. De plus, lorsque les Nord-Irlandais furent appelés à se rendre aux urnes le 22 mai 1998, afin de se prononcer pour ou contre l'adoption du *Good Friday agreement*, il fut demandé, le même jour, aux Irlandais du Sud s'ils acceptaient de retirer de leur constitution la revendication territoriale sur l'Irlande du Nord pour la remplacer par l'affirmation qu'une réunification ne pourrait s'effectuer que démocratiquement, et nécessiterait obligatoirement l'accord d'une majorité des personnes vivant au nord et au sud de l'île[3].

L'Assemblée s'organise, encore aujourd'hui, selon des principes très particuliers. Les Irlandais du Nord votent pour élire les 108 membres qui constituent l'Assemblée d'Irlande du Nord (*Members of the Legislative Assembly* – MLAs*).* Celle-ci est unicamérale, et a été

[1] Il fut également décidé que les citoyens nord-irlandais pourraient choisir librement la bi-nationalité irlandaise et britannique, mais qu'ils pourraient aussi décider de n'en garder qu'une des deux, s'ils le souhaitaient. Il fut également décidé qu'une restructuration des forces de polices (qui jusque là étaient fortement constituées d'unionistes) serait effectuée par un comité indépendant. (*Ibid*, p. 103) .

[2] Il s'agit d'un mode de scrutin à représentation proportionnelle assez complexe. Dans chacune des 18 circonscriptions, une liste, établissant un nombre indéterminé de candidats est inscrite sur un bulletin de vote (bien qu'il n'y ait que six élus par circonscription). Chaque électeur doit alors numéroter le nombre de candidats qu'il souhaite en fonction de son ordre de préférence. Par la suite, un quota établissant un nombre de votes minimum dont un candidat a besoin pour être élu est défini. Il s'agit de diviser le nombre total de votes validés par le nombre de sièges à pourvoir plus 1, puis de rajouter 1 une seconde fois. Les candidats excédant le quota sont élus automatiquement. Par la suite, un système complexe de transfert des voix supplémentaires s'opèrent afin de pourvoir tous les sièges restants. BBC news, *Vote 2014 : How Northern Ireland's Voting system works,* 2014,
< www.bbc.com/news/uk-northern-ireland-26434027> (consulté le 12 décembre 2015).

[3] Le premier référendum fut accepté par 71,1% des votants et le second par 94,4% des votants. (John, Coakley, "Has the Northern Ireland problem been solved ?", *op. cit.*, p. 102).

autorisée, en vertu du *Northern Ireland Act 1998*[1], à émettre une législation primaire c'est-à-dire à promulguer des lois concernant tous les sujets qui lui ont été dévolus et dont l'éducation fait partie[2]. Elle fonctionne également grâce à un système de comités, qui peut à tout moment proposer des projets de lois. Une fois entérinées, les lois sont soumises à l'assentiment royal par le secrétaire d'État aux Affaires nord-irlandaises. D'autre part, la nomination des deux dirigeants de l'exécutif (*The first Minister* & *The deputy first Minister*) se fait selon une méthode qui requiert, pour le premier, le consentement de la majorité du parti le plus représenté à l'Assemblée, et, pour le second, l'approbation de la majorité du deuxième parti le plus représenté à l'Assemblée[3]. Ainsi, cette particularité oblige l'Assemblée à exercer un certain consensus quant au choix de ses dirigeants. De plus, ce ne sont pas eux qui choisissent les attributions ministérielles, puisqu'une répartition des postes s'effectue en fonction de la représentation de chaque parti politique à l'Assemblée. Enfin, tous les sujets clés, qui déterminent la politique à mener dans le pays, doivent être votés par une majorité de membres issus des deux tendances majoritaires – à savoir unioniste et nationaliste. Tout à donc été prévu pour qu'un partage des pouvoirs ne permette pas à une communauté de prendre l'ascendant sur l'autre. Néanmoins, l'Assemblée, qui se tint le 1er juillet 1998 au château de Stormont pour faire suite aux élections qui s'étaient déroulées le 25 juin de la même année, se retrouva vite ajournée à cause du refus des unionistes du DUP d'y participer. Tous les désaccords ne permirent pas d'envisager la tenue d'une première session avant le 29 novembre 1999.

Les premières années de l'Assemblée furent très tourmentées, et une tension perpétuelle était présente entre les membres des différents partis, ce qui conduisit à sa suspension en octobre 2002[4]. Toutefois, une reprise des négociations eut lieu en 2006[1], et elles aboutirent à

[1] The Westminster Parliament, *The Northern Ireland Act 1998, Part II, Article 5-15*, Londres, The Westminster Parliament, 1998,
<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/47/pdfs/ukpga_19980047_en.pdf> (Consulté le 12 novembre 2014).

[2] The Westminster Parliament, *The Northern Ireland Act 1998, Part II, schedule 2 & 3*, Londres, The Westminster Parliament, 1998,
<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/47/pdfs/ukpga_19980047_en.pdf> (Consulté le 12 novembre 2014).

[3] Cette méthode n'est intervenue qu'à partir de la restauration de l'Assemblée en 2007, puisque elle a été introduite par les accords de Saint Andrews, qui ont amendés ceux établit par la loi de 1998. The Westminster Parliament, *The Northern Ireland (Saint Andrews Agreements) Act 2006, Part II, Article 8*, Londres, The Westminster Parliament, 2006,
<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/53/pdfs/ukpga_20060053_en.pdf> (Consulté le 12 novembre 2014).

[4] Ces tensions s'expliquaient principalement par deux raisons : le DUP refusait de reconnaître l'accord du vendredi saint, et d'autre part, l'IRA ne semblait pas vouloir véritablement entamer un processus de

l'accord de *Saint Andrews*[2], auquel le DUP et *Sinn Fèin* acceptèrent de se soumettre et qu'ils signèrent. Après que des élections aient été tenues le 7 mars 2007, les pouvoirs de l'Assemblée furent restaurés le 8 mai 2007, et les deux principaux partis - le DUP et le *Sinn Fèin*- se partagèrent les pouvoirs.

2.3.2 Le cadre législatif du système éducatif nord-irlandais entre 2002 et 2010

Il est évident que les difficultés qui sont survenues entre 2002 et 2010 n'ont pas permis d'établir un environnement optimal, qui aurait pu faciliter la mise en place d'importantes réformes éducatives. Pourtant, certaines d'entre elles auraient été plus que nécessaire, dans la mesure où, de nombreuses fractures subsistaient au sein du système éducatif nord-irlandais, tant au niveau social qu'entre les communautés protestante et catholique. Au début des années 2000, l'Irlande du Nord, n'avait pas connu la grande réforme des *comprehensive schools* qui avait eu lieu partout ailleurs dans le Royaume-Uni. On observait donc la persistance d'un système éducatif sélectif. Les prises de position politique, qui se sont développées autour de cette situation, unique dans l'union, illustrent parfaitement les difficultés générées par l'instabilité politique, qui s'est exprimée lors du retour de la dévolution. Lors de la première législature, le ministère de l'Éducation revint à un membre important du parti nationaliste *Sinn Fèin,* Martin McGuiness. Celui-ci commanda un rapport sur les répercussions engendrées par la sélection à l'entrée dans le secondaire. Ce document, connut sous le nom de *The Burns Report,* parut en 2001, et recommanda la suppression de la sélection à 11 ans. Le ministre, en accord avec les recommandations du rapport, fit part de sa volonté de mettre fin à l'existence de cet examen et de supprimer toute forme de sélection par le biais d'une motion. Toutefois, il n'eut pas le temps de mettre véritablement à exécution ses propositions, puisque l'Assemblée fut ajournée seulement quelques jours après qu'il eut fait ses déclarations[3]. Ces propositions furent reprises par la nouvelle ministre chargée de l'éducation, Jane Kennedy[4], qui se prononça également en faveur de la suppression de la sélection à 11 ans, après qu'elle ait commandé, elle aussi, un rapport, *The Costello Report,* qui fut publié en janvier 2004. Ce

désarmement. Cela provoqua de vives tensions entre les membres de l'UUP (*Ulster Union Party*) et ceux de *Sinn Fèin.* (John, Coakley, "Has the Northern Ireland problem been solved ?", *op. cit.*, p. 102).

[1] Malgré la dissolution de l'Assemblée des élections furent tenues le 26 novembre 2003, et une Assemblée de transition fut invitée à se réunir en afin de mettre en place la nouvelle Assemblée dévolue.

[2] The Westminster Parliament, *The Northern Ireland (Saint Andrews Agreements) Act 2006, op. cit.*

[3] À partir de 2002 et jusqu'en 2007, la gestion des affaires courantes nord-irlandaises fut reprise en mains par le bureau des Affaires nord-irlandaises situé à Londres et dirigé par le secrétaire d'État rattaché à l'Irlande du Nord. (*Direct rule*).

[4] Jane Kennedy appartenait au parti des nouveaux travaillistes, et avait été nommée ministre de l'Éducation au sein du bureau délégué aux affaires nord-irlandaises à Londres.

dernier se prononça également en faveur de la suppression des tests de sélection à la fin du primaire, et conseilla de ne les remplacer par aucun autre mode de sélection. D'autre part, dans un souci de remodeler entièrement les programmes scolaires en Irlande du Nord, un projet de loi fut présenté à la chambre des communes, dans lequel fut inséré un article concernant les nouvelles procédures d'admission qui auraient dû se tenir au sein des écoles secondaires à partir de 2010[1]. Les conditions spécifiques à sa mise en application étaient intégrées dans le texte de loi. Afin de respecter la délégation des pouvoirs, qui avait été accordée par le biais de la dévolution à l'Assemblée nord-irlandaise, les députés insérèrent dans l'article 1 les provisions (6) (a) (b) et (7)[2]. Celles-ci stipulaient très clairement que l'abolition de l'examen de sélection à l'entrée du secondaire ne serait effective qu'au cas où l'Assemblée ne serait pas restaurée le 24 novembre 2006[3]. Dans le cas contraire, l'interdiction d'utiliser les tests de sélection à la fin du secondaire devrait alors être soumise à l'approbation de l'Assemblée nord-irlandaise. C'est ce qui se produisit, car l'Assemblée fut restaurée à la date requise par la clause 21 des accords de Saint Andrews. Ainsi, dès 2007, il revint à la nouvelle ministre de l'Éducation, Caitríona Ruane (alors membre du parti nationaliste *Sinn Fèin*), de présenter cette réforme. Malheureusement, les membres unionistes de l'Assemblée qui étaient fortement opposés à cette proposition de loi exigèrent que le vote obtienne l'appui d'une majorité des membres de chaque communauté[4]. La ministre ne réussit pas à rassembler la majorité indispensable pour le vote de sa proposition de loi. Elle ne put que publier un document non contraignant destiné aux écoles secondaires. Par conséquent, le changement qui aurait pu conduire à une réforme majeure du système éducatif ne réussit qu'à entraîner la privatisation de l'examen d'entrée dans les *grammar schools,* qui continuèrent de pratiquer la sélection[5].

[1] L'article 1 (6) (a) et (b) et l'article (7), les articles 27, 28, 29, 30 devaient mettre en place de nouvelles mesures concernant l'entrée dans le secondaire, et notamment l'interdiction d'utiliser les compétences des élèves comme motif d'admission.

[2] The Westminster Parliament, *The Education (Northern Ireland) Order 2006, Part I, Title and Commencement,* Londres, The Westminster Parliament, 2006, <https://www.legislation.gov.uk/nisi/2006/1915/pdfs/uksi_20061915_en.pdf> (Consulté le 30 octobre 2014).

[3] La clause 21 des accords de Saint Andrews permit de reporter la date de restauration de l'Assemblée au 26 mars 2007. Sa réouverture était auparavant prévue au 24 novembre 2006. The Westminster Parliament, *Northern Ireland (Saint Andrews Agreement) Act 2006, Part 3 Other Amendments, Article 21.Amendment of Education (Northern Ireland) order 2006, op. cit.*

[4] Cette procédure est appelé « *cross-community support* ».

[5] Le ministère arrêta bien de produire les tests, toutefois, deux organismes privés se mirent à sous-traiter ce service auprès des *grammar schools.* Ainsi, Le *Granada Learning Assessment* produit des tests utilisés par les écoles catholiques, alors quel *The Association For Quality Education* produit des tests utilisés par les écoles protestantes. (Northern Ireland Human Rights Commission, *Education Reform in Northern Ireland,* Belfast, Centre for Children's Rights, 2012, p. 11).

Ainsi, L'épisode portant sur l'abolition de la sélection à 11 ans nous montre que les outils législatifs mis à disposition des membres de l'Assemblée n'ont pas permis de contourner les profondes divisions séparant les deux communautés. Il s'est donc avéré difficile de trouver un consensus sur ce sujet. Par conséquent, même si la dévolution a donné à l'Assemblée toutes les dispositions législatives nécessaires, il fut difficile de mener sereinement et rapidement des réformes dans le domaine de l'éducation.

CONCLUSION

Ce chapitre a mis en lumière les différents facteurs historiques, qui ont abouti à une volonté de différenciation au sein des systèmes éducatifs composant le Royaume-Uni. Certes, il est clair que l'Angleterre, qui a dominé le paysage politique et législatif pendant de nombreuses années, a tout de même eu une importance majeure dans l'organisation des systèmes éducatifs du Royaume-Uni. Néanmoins, il faut reconnaître qu'il y eut, de manière récurrente, une volonté de la part des régions périphériques de se réapproprier l'outil éducatif, dans le but de l'adapter le mieux possible aux particularités régionales qui pouvaient parfois être différentes de celles existant en Angleterre.

En Écosse comme au Pays de Galles, la dévolution a été utilisée très pertinemment dans le domaine éducatif. La situation s'est montrée beaucoup plus complexe en Irlande du Nord, reflétant une profonde division autour de l'organisation et la gestion de l'éducation, qui demeure un sujet sensible.

Le cadre législatif, au sein duquel les différentes entités dévolues ont pu se développer a été défini, il est maintenant nécessaire d'explorer en profondeur quels ont été les objectifs annoncés par chacun des gouvernements élus, et comment la gestion administrative des différents systèmes a pu s'organiser au cours des onze années qui ont suivies l'instauration de la dévolution.

Chapitre 2

Définir les systèmes éducatifs, déterminer les divergences

Le premier chapitre, qui portait sur le développement des systèmes éducatifs au Royaume-Uni, a mis en lumière leur singularité, tout en expliquant pourquoi l'éducation fit partie, dans tous les cas, des domaines totalement dévolus. Il était important, pour pouvoir analyser les disparités survenues depuis le processus de dévolution, de comprendre et de connaître la niveaux de divergences préexistants entre les systèmes. Toutefois, comme cela a été montré, Londres a accordé des niveaux différents de décentralisation, et toutes les nations n'ont pas bénéficié du même degré d'autonomie.

Le deuxième chapitre a pour objectif de mettre en avant les changements qui ont pu se manifester depuis le passage à la dévolution. Il permettra aussi d'observer si le phénomène de décentralisation a accentué le processus de différentiation. Pour ce faire, plusieurs niveaux seront analysés. Il s'agira de comprendre si les réformes intervenues dans la réorganisation du mode d'administration et de gestion de l'éducation, depuis la mise en place de la dévolution, ont accentué les différences qui existaient déjà auparavant ou si au contraire une uniformisation a eut lieu au cours de ces onze années. Il s'agira tout d'abord d'analyser la structure globale des systèmes éducatifs pour ensuite aller vers l'analyse des modes de gestion et d'administration mis en place par les acteurs locaux, puis par les établissements eux-mêmes.

1 Structure et organisation du secteur éducatif au Royaume-Uni

À la fin des années 1970, les services publics furent réorganisés et leur mode de gestion fut réformé. Cependant, les premières critiques intervinrent alors que le pays traversait une grave crise économique qui impliquait une réduction des dépenses publiques. Dans ce contexte difficile, la délivrance des services publics était considérée par beaucoup comme inefficace et trop coûteuse.

Dans le cadre de ces réorganisations, le développement des organismes non-gouvernementaux (*Non Departemental Public Bodies* - NDPBs) fut mis en avant. D'autre part, les conservateurs, dans les années 1980, mirent en place, dans plusieurs domaines, des

quasi-marchés[1]. Ce nouveau mode d'administration était destiné à améliorer la qualité, l'efficacité et la performance des services rendus. Le quasi-marché fut introduit en 1988 dans le domaine de l'éducation[2], avec la publication de l'*Education Reform Act*. Selon de nombreux observateurs, il s'agit, dans le domaine de l'éducation, de la réforme législative la plus importante depuis le *Butler Act*[3].

Enfin, suité à la dévolution en 1999, il y eut une décentralisation du pouvoir décisionnel, et ainsi, des ministères de l'Éducation furent créés au Pays de Galles, en Écosse et en Irlande du Nord, chacun fonctionnant de manière singulière.

1.1 Le quasi-marché de l'éducation au Royaume-Uni

Le terme de quasi-marché fut utilisé pour la première fois par le Pr Julian Le Grand[4] en 1991[5]. Ce terme permit de désigner précisément la teneur des réformes menées dans les services publiques. Depuis, ce mécanisme a été théorisé et analysé par de nombreux chercheurs[6].

1.1.1 Définition du quasi-marché

Les quasi-marchés sont qualifiés ainsi car s'il s'agit bien de marchés qui mettent en compétition divers prestataires de services[7], mais ceux-ci ne cherchent pas forcément à maximiser ou à faire des profits. De plus, il peut y avoir dans la liste des prestataires de services, des organismes publics. Enfin, le consommateur ne va pas acheter le service qu'il demande avec de l'argent. Il dispose en réalité d'un budget (ou somme) qui est directement alloué par l'État au prestataire qu'il a sélectionné. En définitive, l'argent suit le

[1] Des quasi-marchés furent mis en place dans les domaines de la santé, du logement et de l'éducation.
[2] L'introduction de quasi-marché dans le domaine de l'éducation n'est pas une exception britannique, les États-Unis ont également choisi ce mode de fonctionnement, ainsi que de nombreux pays situés dans le nord de l'Europe, tels que les Pays Bas, la Belgique ou la Suède.
[3] Ken Jones, Clyde Chitty ou encore Julian Le Grand ont reconnut l'importance significative de cette loi.
[4] Julian Le Grand fut le conseiller de Tony Blair.
[5] Julian, Le Grand, « Quasi-Markets and Social Policy », *The Economic Journal*, Vol. 101, 1991, pp.1256-1267, <https://www-jstor-org.acces.bibliotheque-diderot.fr/stable/pdf/2234441.pdf?refreqid=excelsior%3A6dc4de80bfd79df178daa2f5f49b92cc> (consulté le 10 avril 2016).
[6] Stephen J. Ball (1990 - le terme quasi-marché n'ayant pas encore été employé à cette époque par Le Grand, il parle encore de marché), Le Grand (1991), Glennerster (1991), Whitty & Power (1997), Cutler &Waine (1997), West &Pennel (2001), Adnett & Davies (2003), Bagley (2006), Allen & Burgess (2010), Exley (2012), Dumay & Dupriez (2014).
[7] La mise en place de ces marchés supprime le monopole exercé par l'État.

consommateur, et l'État verse ses subventions en fonction des choix exercés par le consommateur (ou tout agent le représentant)[1].

Les quasi-marchés ne s'appliquent donc pas spécifiquement au domaine de l'éducation. Leur introduction peut s'étendre à tous les services publics. La formation d'un quasi-marché implique la mise en place de conditions spécifiques[2]. Ainsi, l'État cesse d'être à la fois le pourvoyeur de fonds et le prestataire de services. Il continue de financer les services rendus, mais il les achète auprès de prestataires extérieurs. Ces derniers peuvent avoir des profils très divers (Il peut s'agir d'agents privés, d'organismes publics, d'institutions religieuses, d'associations à but non lucratif, *etc*.). Tous ces fournisseurs sont alors mis en compétition les uns avec les autres. Par conséquent, le financement de ces services se retrouve profondément bouleversé et les subventions de l'État sont alors octroyées aux prestataires selon deux formules différentes : les appels d'offres, ou l'élaboration d'un « ticket » (*voucher*) attribué à chaque consommateur (ou à l'agent le représentant). La somme déterminée par le ticket est alors allouée au fournisseur ayant été choisi par le consommateur. Ainsi, l'État reste le principal pourvoyeur de fonds des services publics mais il ne les fournit plus, puisqu'il a délégué cette tâche à d'autres. Il est donc attendu de ces prestataires qu'ils diversifient l'offre proposée dans leur domaine en innovant et se personnalisant.

Cette réforme d'envergure fut initiée dans l'espoir d'apporter plus d'efficacité et de performance[3]. Il était également attendu une baisse significative des coûts engendrés par la délivrance de ces services, puisque les utilisateurs étaient censés aller vers la meilleure prestation disponible, et cela devait, de ce fait, maximiser le rapport qualité/prix.

1.1.2 Le quasi-marché appliqué à l'éducation

L'*Education Reform Act* voté en 1988 introduisit plusieurs mesures qui permirent l'émergence d'un quasi-marché en Angleterre et au Pays de Galles. Des dispositions similaires furent mises en place en Écosse et en Irlande du Nord. Elles furent les suivantes[4] :

- La suppression de la carte scolaire (*open enrolment*): Dès lors chaque parent fut libre d'envoyer son enfant dans l'école de son choix, et a obtenu la possibilité de faire appel en cas

[1] Julian, Le Grand, "Quasi-markets and social policy", *op.cit,* 1991, pp.1259-1260.
[2] *Ibid.,* pp. 1257-1259.

[3] Il était attendu que les bonnes écoles grossissent et que les mauvaises écoles ferment à cause de la chute de leurs effectifs.
[4] Cette organisation du marché de l'éducation est toujours en place aujourd'hui. Elle constitue la base du quasi-marché. Néanmoins, depuis la dévolution des variations ont été introduites dans les différentes nations.

de refus des collectivités locales d'attribuer une place à l'enfant dans l'établissement demandé par les parents.

- La réforme du mode de financement (*formula funding*) : le principe du ticket fut alors appliqué et les subventions se mirent à suivre les effectifs. Le principe est simple, au plus une école a d'enfants, au plus elle touche de subventions. En 1988, dans la plupart des écoles, ces subventions étaient reversées par les collectivités locales. Ces dernières devaient alors reverser entre 80 et 90% du budget aux écoles en suivant ce mode opératoire. Les 10% restant pouvaient être reversés selon d'autres critères laissés à leur discrétion. Sur la somme versée par le ministère, les collectivités locales n'étaient autorisées à en garder qu'entre 10 et 20%. Ce montant était alors utilisé pour financer les prestations qui restaient sous leurs responsabilités. C'était le cas des services psychologiques ou encore des transports scolaires[1].

- L'autonomie des écoles (*Local Management of Schools-LMS*) : Les écoles, placées sous la coupe d'un conseil d'administration, furent alors autorisées à dépenser leur budget comme elles le souhaitaient. Des variantes existent encore aujourd'hui au sein du Royaume-Uni.

- La possibilité pour certaines écoles de s'affranchir des collectivités locales et d'être directement financées par le ministère (*Opt out*).

À cette liste, mise en place par le Pr Le Grand[2], il est possible de rajouter la mise en place de tests nationaux à 7, 11 et 14 ans au Pays de Galles, en Angleterre et en Irlande du Nord (*Standard Assessment Tests* - SAT's), et de tableaux comparatifs classant les écoles (*League Tables*). Ces mesures permirent aux parents de comparer les écoles de manière plus pertinente. La volonté des gouvernements anglais et, dans une certaine mesure, nord-irlandais de diversifier l'offre proposée au niveau du secondaire participe aussi au renforcement du quasi-marché. Enfin, les techniques de gestion entrepreneuriales appliquées à la gestion du personnel dans les écoles (particulièrement en Angleterre) participent au fonctionnement du marché et de la mise en compétition entre les différents prestataires que sont désormais les établissements scolaires.

[1] Différentes réformes qui seront analysées plus bas sont intervenues depuis.
[2] Julian, Le Grand, "Quasi-markets and social policy", *op.cit*, 1991, p.1258.

1.1.3 Les problèmes soulevés par la mise en place de quasi-marchés dans le domaine de l'éducation

L'introduction du quasi-marché suscita un vif débat entre les chercheurs et opposa ses défenseurs à ses détracteurs[1]. Ses partisans[2] assuraient que l'ouverture du choix parental, et la mise en compétition des écoles allait apporter une plus value éducative en matière de résultats et de qualité d'enseignements, alors que ses opposants soutenaient que ce mode d'organisation allait entraîner une forte augmentation des inégalités scolaires.

Ainsi, de nombreux problèmes furent soulevés au fil du temps. Il fut mis en avant que la complexification de l'offre proposée, conséquence de la diversification des établissements, avait entraîné un déséquilibre de choix entre les parents issus de la classe populaire et ceux issus de la classe moyenne. Ces derniers, du fait de leur niveau d'instruction élevé, étaient capables de choisir de manière plus adéquate l'établissement scolaire de leur enfant. De plus, il fut souligné que les enfants dont les parents ne bénéficiaient pas de hauts revenus étaient désavantagés par une absence partielle de mobilité. En effet, le coût des transports occasionné, dans le cas d'une école située au-delà d'une certaine distance, était impossible à payer pour certaines familles. En outre, du fait du coût de l'immobilier dans certains quartiers, il était impossible pour ces familles de déménager, ce que certains parents issus de la classe moyenne n'hésitaient pas à faire[3].

De plus, une interrogation fut posée quant au choix des parents. Était-il vraiment éclairé ? Les parents avaient-ils tous accès à la même qualité d'information ? Par la suite, il fut mis en évidence que le choix des parents ne se portait que rarement sur des écoles ayant développé une véritable plus value éducative et donc une bonne qualité d'enseignement. Au lieu de s'informer sur la valeur ajoutée en termes de réussite (niveau de départ des élèves, résultats finaux rencontrés par l'école), les parents avaient plutôt tendance à regarder la composition socio-économique des élèves présents dans l'école, ainsi que le taux de réussite aux examens. Cette attitude eut pour résultat de pousser les « bonnes » écoles non pas à améliorer la qualité de leurs enseignements mais plutôt à sélectionner des élèves ayant un

[1] Ce débat dépassa le cadre du simple Royaume-Uni et eut lieu dans tous les pays ayant introduit ce type de fonctionnement.
[2] Au Royaume-Uni, les partisans du quasi-marché de l'éducation furent Le Grand, Levaŭic, Bartlett alors que les opposants réunissaient Whitty, Ball, Power, Chitty.
[3] Sonia, Exley, « Are quasi-markets in education what the british public wants? », York, *SPA conference,* 2012, pp. 2-4.
< http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/spol.12005/> (consulté le 25 juillet 2016)

profil de réussite, et à recourir à l'exclusion des « mauvais » éléments, ou à faire de la publicité pour leur école uniquement dans les quartiers riches[1].

En outre, le nombre limité de places dans les écoles prisées obligea les collectivités locales à ne pas toujours répondre positivement à toutes les demandes. Il s'en suivi un effet négatif : Les écoles qui recevaient un nombre très élevé de demandes se retrouvèrent avec la possibilité de choisir leurs élèves (*cream-skimming*), et donc de prendre uniquement les plus performants. Les autres élèves étaient affectés dans des écoles ayant un taux de réussite moins important. Ainsi, ce n'était plus les parents qui choisissaient leur école mais les écoles qui choisissaient leurs élèves[2].

Toutefois, si aucune des études menées ces dernières années n'a pu clairement établir un lien entre l'instauration d'un quasi-marché et la plus value éducative produite en ce que concerne l'amélioration des résultats et la qualité des enseignements fournis[3], il ne fut pas non plus prouvé qu'il s'était produit une explosion des inégalités[4]scolaires dans les pays ayant mis en place un quasi-marché de l'éducation.

---

[1] Xavier, Dumay, Vincent, Duriez, « Educational quasi-markets, school effectiveness & social inequalities », *Journal of Education Policy*, Vol. 29, Issue 4, 2014, pp. 510-512,
< http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2013.850536> (consulté le 12 juillet 2016).

[2] Geoff, Whitty, Sally, Power, « Quasi-Markets and Curriculum Control : Making Sense of Recent Education Reform in England and Wales », *Educational Administration Quaterly*, Vol. 33, N°2, 1997, pp. 225-227,
< http://eaq.sagepub.com/content/33/2/219> (consulté le 25 juillet 2016).

[3] Nathalie Mons a mené, en 2007, une étude comparative rassemblant 22 pays de l'OCDE. Elle ne conclut pas à l'émergence de différences prononcées, en matière de réussite, entre les pays s'étant engagés dans la mise en place d'un quasi-marché de l'éducation (ex : le Royaume-Uni, la Belgique ou la nouvelle Zélande), et les pays ayant conservé une organisation plus centralisée (ex : la France, le Portugal). Allen et Burgess arrivent aux mêmes conclusions. (Nathalie, Mons, *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?*, Paris, Presse Universitaire de France, 2007, 216 p.)

[4] À la fin des années 1990 et au début des années 2000, des chercheurs tels que Ball ou Brown ont développé la théorie de la « fermeture sociale ». Selon eux, à la suite dela mondialisation et aux changements socio-économiques que celle-ci a engendré, l'organisation des systèmes éducatifs en quasi-marchés a permis aux classes moyennes de conserver leur statut social, en verrouillant les possibilités d'ascension sociale précédemment ouvertes aux classes populaires (système de présélection à l'entrée du secondaire, puis établissement d'un système de *comprehensive schools*). Toutefois, ils précisent que ce nouveau mode d'organisation n'aboutit pas nécessairement à l'augmentation du niveau des inégalités entre les classes sociales. Bradley & Taylor arrivent à des conclusions opposées. Ils constatent qu'en Angleterre la politique menée par les travaillistes semble plus profiter aux enfants issus de la classe populaire. Il faut néanmoins préciser que les travaillistes ont introduit une variante au quasi-marché qui est la coopération entre les écoles. Cette mesure qui sera analysée plus bas pourrait être considérée comme corrective. Steve, Bradley, Jim, Taylor, " Diversity, choice and the quasi-market : an empirical analysis of secondary education policy in England", *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol. 72, 2008, 30p.,
<http://eprints.lancs.ac.uk/45013/1/j.1468_0084.2009.00572.x.pdf> (Consulté le 5 juillet 2016),
Croxford, Linda, Raffe, David, "A comparison of Trends in England, Scotland and Wales", *Education Markets and Social Class Inequality*, 2007, pp. 710-737,
<http://download.springer.com/static/pdf/488/chp%253A10.1007%252F978-1-4020-59162_28.pdf> (Consulté le 8 avril 2015)

Dans ce contexte très contrasté, Allen et Burgess établirent en 2010[1], une liste de quatre critères qui, selon eux, permettraient de favoriser le lien entre quasi-marché et bonne performance éducative. D'après leur analyse ces critères permettraient de constituer une vraie valeur ajoutée. Ils sont les suivants :

- le choix des parents doit porter sur la plus value éducative de l'école. Pour aller dans ce sens les données produites par les autorités doivent inclure des résultats portant sur la qualité des enseignements produits par l'école et non sur des résultats bruts,

- le choix des parents doit pouvoir être significatif et ne pas se buter à des procédures de sélection basée sur le profil des élèves ; Le choix des parents ne doit pas être limité à un nombre prédéfini d'écoles (ex : choix limité entre trois ou quatre écoles dans un périmètre défini à l'avance.),

- les écoles doivent pouvoir s'agrandir sans limite et doivent percevoir un réel bénéfice de cette situation[2]. À l'opposé, les écoles rencontrant une baisse importante de leurs effectifs doivent être fermées facilement (ou l'équipe dirigeante doit être remplacée facilement), et l'écart doit réellement se creuser entre établissements performants et établissements sur le déclin. Des mesures correctives doivent être prises par les responsables politiques pour que les enfants présents dans ces écoles puissent rebondir correctement,

- Les écoles doivent se concentrer sur l'amélioration de la qualité des enseignements fournis et éviter de sélectionner les élèves selon leurs performances. Les auteurs n'excluent pas l'introduction de mesures régulatrices pour motiver ce type de comportement (par exemple distribuer des subventions supplémentaires aux écoles admettant des enfants issus de quartiers défavorisés ou ayant de mauvais résultats, distribuer des fonds supplémentaires aux écoles obtenant de très bons résultats aux examens nationaux, ou encore à celles qui parviennent à produire une plus value éducative avec des élèves en échec scolaire à leur arrivée dans l'école.).

---

[1] Rebecca, Allen, Simon, Burgess, *The future of competition and accountability in education,* 2020 Public Services Trust, 2010, 15 p., <http://clients.squareeye.net/uploads/2020/documents/ESRC_Allan%20and%20Burgess_FINAL.pdf> (consulté le 20 mai 2016)

[2] Les auteurs ont constaté, qu'en Angleterre, les écoles les plus performantes ne s'agrandissaient pas beaucoup plus que les écoles obtenant des résultats moyens. Celles ayant obtenu les meilleurs résultats n'ont augmenté leurs effectifs que de 10,3% en dix ans, contre 7% pour les écoles réalisant des performances moyennes. Ils en concluent que cet écart n'est pas assez significatif, et arrivent à la conclusion que les établissements prisés ne trouvent pas assez de bénéfices à s'agrandir davantage, ce qui, selon eux, est délétère pour le système tout entier, puisque cette situation est un frein à l'élévation des niveaux. (*Ibid.*, p. 6).

Les auteurs expliquent que les systèmes éducatifs qui ont introduit le système du quasi-marché, et qui réussissent le mieux pour ce qui est des performances sont ceux qui ont des écoles socialement mixtes. Cela permet de lisser les résultats, en évitant de créer des écarts de réussite trop importants entre les écoles, mais cela incite également les écoles à améliorer la qualité des enseignements produits afin de rester compétitives et de produire de meilleurs résultats. Il y a donc production d'une plus value éducative réelle. Ils précisent, néanmoins, que les effets positifs de la mixité sociale ne sont pas perçus à court terme. Les conséquences de cette politique mettent longtemps avant de devenir perceptibles[1].

1.1.4 Variations entre les quasi-marchés de l'éducation

Dans les années 1990, les quatre nations du Royaume-Uni se sont donc engagées dans la création d'un quasi-marché de l'éducation. Toutefois, la mise en place d'Assemblées et d'un Parlement décentralisés ont permis à chacune d'elles de renforcer ou d'assouplir le fonctionnement du quasi-marché de l'éducation. Si aucune d'entre elles n'a choisi de revenir à un système quasi-centralisé, des variations parfois assez importantes ont tout de même été introduites.

Ces principales variations interviennent à tous les niveaux. Les réformes du mode de financement et de l'autonomie des écoles, qui entrent dans le domaine du mode de gouvernance des établissements scolaires, seront, étudiées de manière plus approfondie dans la deuxième section de ce chapitre. Les variations abordées ici seront donc celles du choix parental, des écoles se dégageant de la responsabilité des collectivités locales, et la publication de tableaux comparatifs.

La possibilité de choisir l'école de son enfant fut introduite plus tôt en Écosse que dans les autres nations[2]. Néanmoins, à la fin des années 1990, tous les parents aux Royaume-Uni avaient cette possibilité. Depuis la dévolution des différences sont apparues. L'Écosse et le Pays de Galles, qui n'ont pas fait le choix de la diversification de leurs établissements scolaires, permettent néanmoins aux parents de choisir leurs écoles. Mais ce choix peut apparaître comme relativement limité dans plusieurs cas. Premièrement, la faible densité démographique présente dans certaines régions écossaises et galloises ne permet pas aux

[1] Favoriser la mixité sociale peut également servir de mesure corrective à la « fermeture sociale » théorisée par Ball et Brown, et qui peut être une des conséquences constatées par l'instauration d'un quasi-marché de l'éducation.

[2] C'est la loi de 1981 qui offrit cette possibilité aux écossais. Le libre choix de l'école ne fut ouvert qu'en 1988 en Angleterre et au Pays de Galles. En Irlande du Nord, du fait de l'organisation communautarisé de la société, le choix a toujours été laissé aux parents.

familles de pouvoir choisir entre divers établissements scolaires, car de nombreuses contraintes géographiques sont alors présentes (absence de lignes de transports scolaires, nombres d'établissements accessibles rapidement limités, *etc*). Dans les régions fortement peuplées, une carte scolaire a été maintenue, mais les familles ont le choix de la contourner et de demander, dans le cas de l'Écosse, l'établissement qu'elles souhaitent. Au Pays de Galles, une carte scolaire a été maintenue et les familles ont le choix entre plusieurs établissements différents, sachant que certains sont très fortement demandés et que les places sont limitées[1].

L'Angleterre et l'Irlande du Nord, quant à elles, ont élargi la possibilité du choix puisque les familles ne sont pas restreintes par une quelconque carte scolaire[2]. Néanmoins, comme il a été évoqué plus haut, ce sont parfois des contraintes financières et matérielles, ou simplement le refus d'une école qui est, dans certains cas, un frein au choix des familles et restreignent leurs décisions.

D'autre part, en Écosse et au Pays de Galles, le choix entre les catégories d'établissements scolaires est plus restreint. L'Écosse possède encore un système de *comprehensive schools*. Celles-ci fonctionnent toutes de manière similaire et ne possèdent que peu de différences (ce sont alors les résultats ou la pédagogie de l'école qui deviennent un critère de sélection). Le Pays de Galles, qui fut soumis à l'*Education Act* de 2002 tout comme l'Angleterre, se vit alors dans l'obligation de diversifier son système d'écoles publiques et de créer trois catégories différentes d'écoles (les *community,* les *foundations,* et les *vouluntary controlled schools*). La différence entre ces écoles réside principalement dans le caractère religieux et dans le degré d'autonomie accordé à l'établissement (les *foundation* étant les plus autonomes). En réalité, la majorité de ces écoles était déjà existante, la plupart ayant simplement été renommées. Il faut, en outre, préciser que la possibilité pour les établissements scolaires primaires et secondaires de se dégager de la responsabilité des collectivités locales fut très peu été utilisée au Pays de Galles. Cette possibilité ne fut jamais utilisée en Écosse.

[1] Plusieurs critères sont pris en compte en plus du lieu de résidence. Il peut s'agir, par exemple, de la présence des frères et sœurs dans l'établissement demandé, de la pratique d'une religion, des besoins éducatifs spécifiques (*etc*). Keri, Cole, Rhiannon, Passmore, *Starting school,* Directorate of Education and lifelong learning, 2016, pp.7-10,
<http://www.caerphilly.gov.uk/CaerphillyDocs/Schools/StartingSchoolBooklet.aspx> (consulté le 21 juillet 2016).

[2]Mike, Baker, *The problem with school choice*, BBC news, 2007.
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/6413811.stm> (consulté le 12 décembre 2015).

En Angleterre, au contraire, l'accent fut mis sur la diversification des établissements scolaires (surtout dans le secondaire). Les établissements gérés par les collectivités locales obtinrent la possibilité, de devenir des écoles spécialisées dans un domaine particulier[1]. En parallèle, le gouvernement incita les écoles indépendantes à se développer (elles furent nommées les *Academies*), enfin les CTC qui avaient été mises en place par les conservateurs étaient toujours en place. Le but du gouvernement était donc d'ouvrir et de déréguler au maximum le quasi-marché afin d'introduire plus de possibilité de choix et de compétition entre les modèles d'écoles publiques disponibles[2].

Le cas de l'Irlande du Nord est, lui, plus complexe. En effet, si son quasi-marché de l'éducation est diversifié et propose une variété d'écoles assez étendue[3], les raisons invoquées ne sont pas celles de l'Angleterre. À cause de la structure communautarisée de sa société, les autorités publiques nord-irlandaises ont dû répondre à une demande de diversification des établissements scolaires. Puis, avec la loi de 1989, d'autres types d'établissements sont venus s'ajouter à ceux qui existaient déjà. Les écoles intégrées ont fait leur apparition[4], et la possibilité fut offerte de se dégager des *Education and Library Boards* pour devenir des *grant-maintained schools* directement financées par le ministère. Cette option connut beaucoup plus de succès qu'au Pays de Galles. Cette situation permit donc l'apparition d'un grand nombre d'écoles différentes. Toutefois, la baisse des effectifs assez importante, qu'a

[1] Les écoles secondaires anglaises pouvaient se spécialiser dans neufs domaines différents : la technologie, les langues, les arts, le sport, l'entreprenariat, l'ingénierie, les mathématiques et l'informatique, les sciences, les sciences humaines et la musique.

[2] Malgré la forte volonté du gouvernement travailliste de diversifier l'offre proposée, le nombre d'écoles d'État indépendantes (*Academies & CTCs*) est resté relativement peu élevé jusqu'en en janvier 2010 : seulement 205 établissements sur 21 712 écoles publiques. Cette tendance s'inversa sous le gouvernement de coalition formé par les conservateurs et les libéraux-démocrates. The guardian, *Michael Gove's plans for academies : England's education system in data,* Datablog, 2010,
< https://www.theguardian.com/news/datablog/2010/may/26/academies-schools-data-michael-gove>
(Consulté le 12 mai 2014).

[3] Les types d'écoles publiques sont : les *Controlled schools* qui sont financées par les ELBs. Leurs écoliers sont en majorité protestants, bien que certaines d'entre elles aient le statut d'écoles intégrées. Les *Catholic maintained schools* sont gérées par les représentants de l'église catholique, et regroupent en majorité des élèves catholiques. Les *Voluntary grammar schools* sont des écoles secondaires sélectives qui peuvent être soit protestantes, soit catholiques, et elles sont directement financées par le ministère. Les *Grant-maintained integrated schools* sont des écoles intégrées directement financées par le ministère. Enfin, les *Irish-medium schools* sont financées par les ELBs, et leurs enseignements sont délivrés en Irlandais. D'autre part, en 2006, le ministère a autorisé les écoles publiques à se spécialiser dans domaine particulier comme en Angleterre.

[4] Il s'agit d'écoles qui rassemblent des enfants de toutes confessions et qui ne pratiquent aucune discrimination religieuse.

connut l'Irlande du Nord, au début des années 2000, poussa les pouvoirs publics vers plus de régulations[1].

Enfin, la publication de données destinées à établir un classement des écoles fut conservé en Angleterre, et mise en avant par le gouvernement qui insista, dans son discours, sur l'importance des résultats obtenus par les écoles. Cette méthode continua également d'être utilisée par les pouvoirs publics en Irlande du Nord, et en Écosse. Elle fut, par contre, abolie au Pays de Galles mais les mauvais résultats obtenus lors de PISA 2009, poussèrent le ministère à republier ces données, qui furent uniquement adressées aux collectivités locales afin que ces dernières puissent agir en cas de mauvais résultats.

Si les quatre nations ont, sans conteste, réorganisé leur système éducatif en quasi-marché, il est possible de parler de différences de niveau dans l'ouverture ou la fermeture du marché. En effet, l'Angleterre est celle qui a le plus déréglementé, et qui a le plus ouvert son système aux lois du quasi-marché et de la compétition. L'Irlande du Nord, malgré un contexte particulier, est aussi assez ouverte aux lois du quasi-marché, même si on observe, à partir de 2010, un léger retour vers plus de réglementations, du fait de ses problèmes démographiques. On retrouve à l'opposé le Pays de Galles et l'Écosse, qui ont davantage restreint la compétition en limitant les choix parentaux et en ne diversifiant faiblement leur marché de l'éducation.

[1] En 2009, le ministère de l'Éducation nord-irlandais mis en œuvre une réforme visant à déterminer, puis à établir le nombre d'écoles nécessaires pour que le système continu d'être performant. Le principe fut de développer dans un secteur prédéfini à l'avance un réseau d'écoles diverses mais viables sur le long terme. Ces mesures imposées par le contexte démographique, ont donc eu un effet correcteur et régulateur sur le quasi-marché. Northern Ireland Audit Office, *Department of Education :Sustainability of Schools*, Belfast, 2015, 70p., <http://www.niauditoffice.gov.uk/135119_niao_sustnblty_in_schols_for_web_v6.pdf> (consulté le 03 mars 2016).

	Angleterre	Irlande du Nord	Écosse	Pays de Galles
Choix parental	Ouvert	Ouvert	Existant mais restreint	Existant mais restreint
Financement en fonction des effectifs	Ouvert	Ouvert	Ouvert	Ouvert
Autonomie des écoles	Ouvert avec plusieurs niveaux de possibilités	Ouvert mais encadré par les pouvoirs publics	Ouvert mais avec le pouvoir entre les mains du chef d'établissement	Ouvert mais encadré par les pouvoirs publics
Diversification de l'offre éducative	Ouvert	Ouvert	Restreint	Restreint
Publication d'un ou plusieurs classsements	Ouvert et encouragé	Ouvert	Fermé	Fermé

(Source Isabelle Di natale)

Tableau 2. Niveaux de fermeture et d'ouverture des quasi-marchés de l'éducation dans les quatre nations du Royaume-Uni (1997-2010)

1.2 Le rôle des ministères de l'Éducation au Royaume-Uni

Depuis la dévolution, Chacune des quatre nations possède un ministère de l'Éducation. Il est donc important, pour comprendre comment s'est réalisée la mise en place de la décentralisation des compétences éducatives, d'appréhender la répartition des pouvoirs entre les ministères et les acteurs locaux. De plus, il s'agira de définir la portée du pouvoir retenu par les différents corps exécutifs dans ce processus. Nathalie Mons, dans on étude, observe que la mise en place d'un marché décentralisé de l'éducation au niveau local semble avoir des effets positifs si les interventions menées par les acteurs locaux sont encadrées nationalement. Selon ses conclusions, il s'agirait d'un jeu plus complexe entre certaines responsabilités retenues au centre et d'autres déléguées localement[1].D'où la nécessité de déterminer la place de chacun des acteurs ayant un rôle dans l'organisation des systèmes éducatifs en place.

Le modèle de fonctionnement des ministères au Royaume-Uni repose sur un partenariat entre un corps de fonctionnaires d'État (*civil servants*)[2] et les responsables politiques formant le gouvernement. Il s'agit donc d'une interdépendance mutuelle, le ministre disposant de l'autorité et de la prise de décisions, les fonctionnaires, qui sont les détenteurs de l'expertise, jouant le rôle de conseillers[3] et mettant à exécution les politiques décidées par les gouvernements successifs. Dans ce partenariat, les fonctionnaires ne portent pas la responsabilité de la réussite des politiques mises en place, ils sont cependant responsables devant les ministres, qui sont eux-mêmes responsables devant le parlement. Les parlementaires, quant à eux, doivent répondre de leurs décisions devant leurs administrés. Il s'agit donc d'une chaine des responsabilités qui s'imbriquant les unes dans les autres. Le ministère de l'Éducation anglais n'échappe pas à cette organisation[4].

Historiquement, le rôle du ministère de l'éducation était principalement d'aller chercher des fonds auprès du parlement, afin de pouvoir les redistribuer aux écoles gérées localement par des conseils d'administration. Puis, ce furent, dès le début du XX^{e} siècle, les collectivités locales qui s'imposèrent dans la gestion et l'administration des établissements scolaires. Par conséquent, si en 1944 le ministre de l'Éducation se vit octroyé des pouvoirs plus étendus,

[1] Nathalie, Mons, *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?, op. cit.* , p. 74.
[2] Un code de conduite fut publié en 2010, il détail les qualités dont les fonctionnaires d'État doivent faire preuve : l'intégrité, l'honnêteté, objectivité et l'impartialité.
[3] Les ministres sont autorisés à nommer des *special advisers* qui font souvent partis de leur entourage proche. Ces personnes possèdent alors le statut de fonctionnaires intérimaires (*temporary civil servants*).
[4] Le fonctionnement des ministères britanniques repose sur ce mode d'organisation depuis la parution du rapport Haldane en 1918. Si de nombreuses réformes ont été menées, depuis les années 1960, par les gouvernements successifs, elles ont surtout portées sur la gestion des personnels, la réduction des effectifs et l'encadrement par les responsables.

l'importance des collectivités locales fut tout de même entérinée par la loi. La grande réforme de 1988, si elle donna de nouveau la possibilité aux établissements scolaires de s'émanciper et de prendre en charge de nombreuses responsabilités, centralisa également une partie non négligeable du pouvoir décisionnel au niveau du ministère (notamment avec la création de programmes nationaux pilotés par le ministère.).

Parallèlement, les années 1960 et 1970 ont vu se développer les organismes publics semi-autonomes. Ces derniers se divisent en deux catégories : les *Non-Ministerial Government Departments* (NMGDs) et les *Non-Departmental Public Bodies* (NDPBs)[1]. Les premiers sont gérés par des fonctionnaires d'État, et sont totalement indépendants. Ils possèdent un statut égal à celui des ministères, et sont directement responsables devant le parlement. Néanmoins, ils n'ont pas la capacité d'émettre des lois, et leur rôle est de contrôler (ex : OFSTED) et de mettre en œuvre des politiques publiques (ex : OFQUAL). Enfin, leur budget est établi par le ministère des finances et non par le ministère qui les a mis en place. Les seconds ont un statut juridique indépendant[2] mais ils restent tout de même liés à leur ministère de tutelle. Les ministres qui souhaitent mettre en place ce type d'organisme doivent démontrer de la nécessité de leur création et prouver l'avantage financier qui en découlerait. Une fois leur création effective, le ministre référent devra rendre des comptes devant le parlement et il pourra être attendu qu'il fournisse des explications sur le degré d'autonomie accordé à l'organisme, son utilité, son efficacité, les sommes dépensées pour mener à bien sa mission[3]. Il existe quatre formes différentes de NDPBs : les agences exécutives (*executive NDPBs*), les organismes consultatifs (*Advisory NDPBs*), les tribunaux (*Tribunal NDPBs*), et des comités de surveillance indépendants (*Independant Monitoring Boards*). Les organismes mit en place par les ministères de l'Éducation sont soit exécutifs, soit consultatifs.

[1] Bien que ce type d'organismes semi-gouvernementaux ait existé auparavant, le terme de NDPB fut utilisé pour la première fois par Léo Pliatsky en 1980. Cabinet office, *Public Bodies : A guide for departments, Chapter 2 : Policy and characteristics of a Public Body*, London, Agencies and Public Bodies Team, 2006, p. 2, <https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/80079/PublicBodiesGuide2006_2_policy_Characteristics_0.pdf> (consulté le 16 février 2015).

[2] Ces organismes ont la capacité juridique de prendre des décisions de manière autonome, de conclure des contrats et des partenariats avec des organismes publics ou privés, de posséder des actifs et d'en disposer librement, d'employer leur propre personnel (il ne s'agit pas d'un corps de fonctionnaires), de procéder à des paiements, et d'établir des comptes. Ils ont cependant l'obligation d'être parrainé par un ministère. (*Ibid.,* pp. 2-5)

[3] Les membres des conseils d'administration de ces organismes ne peuvent être nommés que par un ministre, des officiels au nom du ministre, le Premier Ministre ou la Reine sur conseil donné par un membre du gouvernement. (*Ibid.,* pp. 6-7)

D'autre part, le rapport *The Next Step Report*[1], qui fut publié en 1987 préconisait la mise en place d'une réforme du corps des fonctionnaires d'État, et l'instauration d'une responsabilité partagée entre les fonctionnaires et les ministres[2]. Si ce bouleversement n'a pu être mené à bien, une autre mesure d'envergure, qui était préconisée dans le rapport, fut instaurée. Dès février 1988, les ministères furent chargés de créer des organismes semi-gouvernementaux chargés de mettre en œuvre les politiques décidées au sein des ministères (*executive agencies*). Ces derniers, pilotés par des fonctionnaires d'État ayant été mutés[3], restaient, toutefois, sous la responsabilité du ministère, et ne possédaient aucune indépendance juridique. Ainsi, chaque ministère après avoir défini sa politique, le budget nécessaire pour la mettre en place, les objectifs à atteindre et les résultats attendus remettait la mise en œuvre entre les mains d'un organisme semi-gouvernemental qui était tenu de lui rendre des comptes[4].

Tous ces organismes non-gouvernementaux sont souvent rassemblés sous le terme non-officiel de *Quangos* (*Quasi Autonomous Non-Gouvrenmental Organisation*)[5].

1.2.1 Organisation et compétences du ministère de l'Éducation anglais

Depuis sa création le ministère de l'Éducation fut renommé de nombreuses fois. Pendant les 13 années de présence travaillistes au pouvoir, il fut réorganisé et renommé deux fois. En 2001, il fut rebaptisé *The Department of Education and Skills* (DES), puis au départ de Tony Blair, le nouveau gouvernement le scinda en deux, en créant un ministère dédié à l'enseignement supérieur. Il renomma ces nouvelles entités *Department for children, Schools and Families* (DCSF) et *Department of Innovation, Universties and Skills* (DIUS).

---

[1] Catherine, Haddon, *Reforming the Civil Service*, London, Institute for Government, 2012, 30 p., <http://www.instituteforgovernment.org.uk/Documents/2012_IfG_Reforming_the_Civil_Service.pdf> (consulté le 12 juin 2016).

[2] Nombreux sont ceux qui souhaiteraient que les responsablilités soient partagées entre les fonctionnaires et les ministres. En 1987, the Next Step Report, a préconisé de mettre en place une réforme d'envergure et de rendre les fonctionnaires ayant la tâche de mettre en œuvre certaines politiques responsables devant le parlement, au même titre que les ministres. Il semblerait que ce soit Margaret Thatcher elle-même qui n'ait pas souhaité mener à bien cette réforme. Oonagh, Gay, The Accountability Debate : Next Step Agencies, Research Paper 97/4, London, House of Commons Library, 1997, p.11, <https://civilservant.org.uk/library/1997_HoC_the%20acccountability%20debate_next%20steps%20agencies.pdf> (Consultél le 10 avril 2016).

[3] Ces organismes rassemblent aujourd'hui 78% des fonctionnaires d'État.

[4] Kate, Jenkins, Jennifer, Gold, *Unfiished Business, Where next for executive agencies ?*, London, Institute for Government, 2011, pp. 12-18, <http://www.instituteforgovernment.org.uk/sites/default/files/publications/Unfinished%20Business.pdf> (consulté le 25 mai 2016).

[5] British Parliament (the), *Quangos : Key issues for the 2010 Parliament*, London, 2010, <http://www.parliament.uk/business/publications/research/key-issues-for-the-new-parliament/decentralisation-of-power/quangos/> (consulté le 12 mars 2015).

Le ministère de l'Éducation anglais est dirigé par un ministre de l'Éducation, qui est secondé par plusieurs secrétaires et sous-secrétaires d'État. Pour l'accompagner dans sa tâche, il est soutenu par un secrétaire permanent, lui-même aidé d'une équipe de fonctionnaires d'État. Le secrétaire permanent est un haut-fonctionnaire chargé à la fois de conseiller le ministre en lui apportant son expertise, et de veiller à la bonne délivrance des services publics et à la bonne mise en œuvre des politiques éducatives élaborées par le ministère.

Au fil du temps, le rôle du ministère s'est accru et a gagné en importance malgré l'autonomie donnée aux établissements scolaires. En amont, c'est lui qui gère le quasi-marché de l'éducation et élabore son organisation structurelle en modulant la possibilité d'autonomie accordée aux écoles. C'est également lui qui fixe les politiques éducatives à suivre et définit les objectifs à atteindre. Enfin, il verse les budgets nécessaires au bon fonctionnement des collectivités locales et aux écoles publiques indépendantes. En aval, il publie les classements des établissements et peut exercer des sanctions auprès des collectivités locales et écoles indépendantes en cas de mauvais résultats. C'est également le ministre qui reste responsable devant le parlement des résultats obtenus à la suite dela délivrance des politiques éducatives élaborées par son ministère. Par ailleurs, il est également chargé du barème des paies pour les enseignants, et de l'organisation de leur formation initiale.

D'autre part, de nombreux NDPB's furent mis en place par le ministère de l'Éducation anglais. Ils étaient au nombre de 15 en 2010. Les gouvernements travaillistes successifs se sont engagés dans la création de nombreux organismes semi-gouvernementaux dans le domaine de l'éducation. Ainsi, bon nombre d'entre eux furent créés dans les années 2000. Au départ des travaillistes, la coalition des conservateurs et des libéraux-démocrates a engagé une réforme des organismes semi-gouvernementaux. Afin de réduire leur nombre, certains ont été convertis en *executive agencies*, alors que d'autres ont été fermés.

Noms et catégorie	Statut	Date de création et/ou de fermeture	Rôle
Monde enseignants			
National college for leadership of school and children services	*Executive NDPB*	2000	Former les directeurs d'écoles et à partir de 2008 former les directeurs des services sociaux destinés aux enfants.
Training and Developpment Agency	*Executive NDPB*	2005 (en remplacement de la *Teacher & Training Agency)*	Responsable de la formation initiale des enseignants ainsi que des personnels auxiliaires.
General Teaching Council for England	*Executive NDPB*	2000-2012	Réguler le corps enseignants, conseiller le gouvernement.
Teachers TV Boards of Governors	*Advisory NDPB*	2008-2012	Site Internet mettant à disposition des enseignants du matériel pédagogique.
School Support Staff negociating body	*Advisory NDPB*	Sous le gouvernement de Gordon Brown jusqu'en 2010	Négocier les salaires des personnels auxiliaires employés dans les écoles gérées par les collectivités locales.
School Teacher Review Body	*Advisory NDPB*	1990	Négocier les salaires des enseignants, statuer sur les conditions de travail du personnel enseignant.
Organisme Financiers			

Young People Learning Agency	*Executive NDPB*	Créé en avril 2010 suite au démembrement du *Learning and Skills Council*	Financer l'enseignement professionnel pour la tranche des 16-19 ans.
Partnership for Schools	*Executive NDPB*	2004-2012	Destiné à financer la rénovation et la création de locaux scolaires. Il s'agissait d'une société à capital mixte.
Droits des enfants			
Office of Children Commissioner	*Executive NDPB*	2004	Promouvoir les droits des enfants, et faire entendre leur voix auprès des institutions et des adultes chargés de leur éducation.
Children & family court advisory & support services	*Advisory NDPB*		Conseille les familles engagées dans des procédures pénales, promeut le bien être des enfants.
The Children's workforce developpment council	*Executive NDPB*	*2005*	Garanti la qualité de la formation et des diplômes délivrés aux personnels travaillant avec des enfants.
Enseignements			
British educational communicaitons & technology	*Executive NDPB*		Promouvoir et faciliter la délivrance de matériel permettant l'acquisition de connaissances favorisant l'utilisation des nouvelles

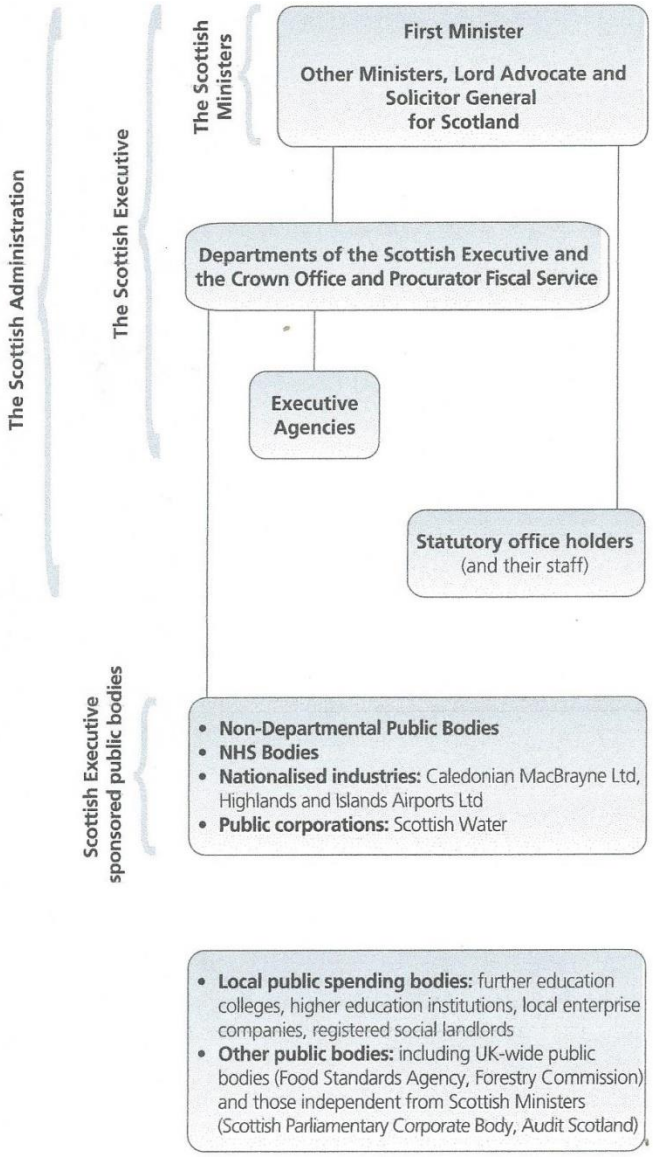
			technologies et de l'e-apprentissage.
Qualifications &Curriculum Development Agency	*Executive NDPB*	2008-2012 (Venait remplacer l'ancienne *Qaulification and Curriculum Authority*)	Revoir et développer les programmes nationaux, délivrer les examens, réformer les diplômes.
Santé			
School Food Trust	*Executive NDPB*	2005 (reconvertie en fondation en 2012)	Promouvoir une alimentation saine dans les écoles. Mettre en place des événements au sein des établissements scolaires.
Teenage pregnancy independent advisory group	*Advisory NDPB*	2000-2010	Conseiller les ministres sur la politique à suivre et surveiller la stratégie mise en place.

(source Isabelle Di natale)

Tableau 3. Liste des organismes semi-gouvernementaux rattachés au ministère de l'Éducation anglais en 2010

1.2.2 Organisation et compétences du ministère des l'Éducation écossais

Lors de l'ouverture du parlement écossais en 1999, l'Écosse s'est dotée d'un gouvernement (*the Scottish Executive*). Ce dernier était constitué d'un premier ministre, des ministres ainsi que des différents ministères et organismes publiques semi-gouvernementaux dont la tâche principale était la délivrance des services publics.



(Source : Audit Scotland, 2002)

Schéma 5. Organisation du Gouvernement central en Écosse sous les gouvernements de coalition

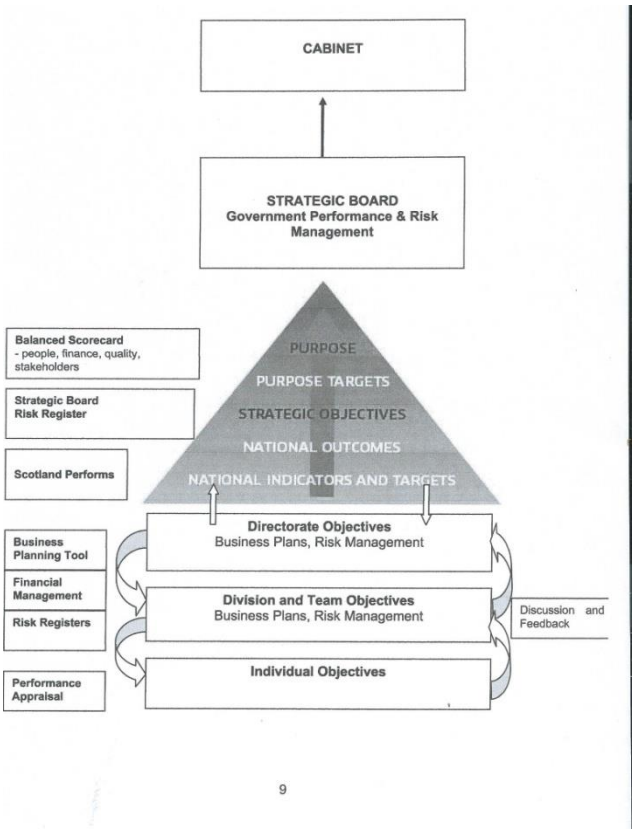
Depuis l'arrivée au pouvoir du SNP en mai 2007, toute l'organisation du pouvoir exécutif fut réorganisée. Ainsi, l'exécutif écossais, avec à sa tête un premier ministre, est désormais constitué de *Cabinet Secretaries* qui répartissent les responsabilités entre les différents ministres. Les responsables politiques, qui constituent le *cabinet,* ne sont plus nommés à la tête d'un ministère. Les décisions sont prises collectivement, lors de réunions hebdomadaires, par l'ensemble de l'équipe[1]. Par ailleurs, les fonctionnaires d'État[2] chargés d'appliquer les politiques élaborées par les membres du *cabinet* sont désormais rassemblés en *directorates* qui doivent appliquer le programme du gouvernement.

Malgré ces changements, les ministres restent responsables devant le parlement et doivent répondre de l'élaboration des politiques gouvernementales (*Public Accountability*). Cependant, la mise en œuvre des politiques élaborées par les ministères devient la responsabilité des fonctionnaires d'État à la tête des *directorates* et organismes semi-gouvernementaux (*accountable officers*). Ce sont ces derniers qui décident d'allouer les fonds nécessaires à la réussite des objectifs prédéfinis par les ministères[3].

[1] Alex, Salmond, *Reporting on 100 Days – Moving Scotland Forward*, Édimbourg, Scottish Executive, 2007, pp. 1-6,
<http://www.gov.scot/Resource/Doc/196007/0052539.pdf> (consulté le 15 février 2016).

[2] Malgré la dévolution, les fonctionnaires d'État écossais font parti du même corps de fonctionnaires que les fonctionnaires anglais et gallois. Seuls les fonctionnaires nord-irlandais appartiennent à un corps de fonctionnaires indépendants.

[3] Auditor Scotland, *How government works in Scotland*, Édimbourg, 2002, 96 p.,
<http://www.audit-scotland.gov.uk/docs/central/2002/nr_021107_how_government_works.pdf> (consulté le 24 août 2016).



(Source : Gouvernment Scotland, 2007)

Schéma 6. Fonctionnement du gouvernement après l'élection du SNP

Entre mai 1999 et mai 2007, le ministère de l'Éducation fut nommé *The Scottish Executive Education Department* (SEED). À partir de mai 2007, le parti nationaliste écossais à mis en place une stratégie globale à l'échelle de l'Écosse. Elle se définissait en cinq objectifs directeurs visant à rendre le pays encore plus performant. Dans ce contexte le *cabinet* devait s'employer à élaborer des politiques pertinentes afin d'atteindre les cinq objectifs annoncés dans leur programme[1]. L'un des cinq objectifs appelé *smarter Scotland* était destiné à améliorer le niveau d'insertion et de réussite des enfants scolarisés au sein du système éducatif en rendant ce dernier plus efficace et plus juste[2].

La gestion quotidienne du système éducatif fut confiée au *Cabinet Secretary for Education and Lifelong Learning.* Ce dernier était épaulé par plusieurs ministres. La mise en

[1] Les cinq objectifs sont les suivants: *wealthier & fairer Scotland, smarter Scotland, healthier Scotland, safer & stronger Scotland, greener Scotland.* The Scottish Government, *The Governement economic strategy,* Édimbourg, The Scottish Governemt, 2007, 96 p.,
<http://www.gov.scot/Resource/Doc/202993/0054092.pdf> (consulté le 11 juin 2015).

[2] Cet objectif s'applique à toute la société écossaise, c'est-à-dire qu'il concerne également les enseignements continu et supérieur, mais il n'y sera pas fait référence dans cette étude.

place des politiques éducatives décidées au niveau du *cabinet* fut confiée au *General Learning and Justice Directorate*, qui déléguait lui aussi l'application des politiques à cinq sous divisions[1].

De plus, les organismes semi-gouvernementaux continuèrent de délivrer une partie des services publics. *Her Majesty's Inspectorate of Education* (HMIe) était un agence exécutive et indépendante ayant pour mission d'évaluer la qualité des enseignements dispensés dans les écoles publiques et indépendantes. *Learning and Teaching Scotland* (LTS)[2] était une NDPB dont le rôle était d'améliorer les résultats des élèves. Cet organisme proposait également des conseils pédagogiques et des ressources pédagogiques destinées à améliorer le quotidien des enfants scolarisés. Enfin, la *Scottish Qualification Authority* (SQA) est une NDPB qui a pour mission de mettre en place un système d'évaluations et de diplômes en Écosse.

1.2.3 Organisation et compétences du ministère de l'Éducation gallois

Comme en Angleterre et en Écosse, le Pays de Galles, au début des années 2000, possédait un nombre assez conséquent d'organismes semi-gouvernementaux. Ces derniers étaient appelés des *assembly-sponsored public bodies* (ASPBs). Leur opacité fut souvent pointée du doigt par les membres de l'opposition présents au sein de l'Assemblée galloise. Ainsi, en 2004, le gouvernement choisi de réintégrer un grand nombre de ces organismes au sein de ses ministères[3]. Par conséquent, cette réforme entraîna la disparition deux quangos qui jouaient un rôle important dans le système éducatif gallois, *The Education and Learning Wales* (ELWA)[4] et *The Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales* (ACCAC)[5]. L'Estyn[6] reste donc le seul organisme bénéficiant d'un statut indépendant.

Entre 1999 et 2010, le ministère de l'Éducation fut renommé trois fois. Il s'appela *The Department of Education and Lifelong Learning* (DELL) jusqu'en 2007. Puis, il fut rebaptisé *The Department for Children, Education, Lifelong learning & Skills* (DCELLS) à la suite de

[1] *The learning directorate, advanced & science directorate, fair work directorate, children & families directorate, education analytical services division.*
[2] Le HMIe et le LTS furent fusionnés en 2011, dans le cadre de la réforme des services publics qui cherchait à maximiser l'efficacité des organismes publics tout en réduisant leurs coûts. Cette fusion entraîna la création d'une agence exécutive appelée *Education Scotland.*
[3] Russell, Deacon, Alan, Sandry, *Devolution in the United Kingdom, op.cit.*, p.133.
[4] Le rôle de l'ELWA était de financer et d'organiser l'éducation des élèves après 16 ans.
[5] Le rôle de l'ACCAC était de conseiller l'Assemblée galloise sur la mise en place des programmes scolaires et de réguler le système d'évaluation et de diplômes.
[6] *Her Majesty Inspectorate for Education and Training in Wales.* Il s'agit de l'organisme en charge de l'inspection académique.

l'intégration de l'ELWA et de l'ACCAC au sein de ses services. Enfin en 2010, il fut de nouveau renommé sous l'appellation de *Department for Education & Skills* (Dfes).

Le fonctionnement du ministère de l'Éducation gallois était[1] basé sur la même répartition des rôles que celle en vigueur dans les ministères anglais. Tout reposait sur la collaboration entre les fonctionnaires d'État et les membres politiques d'un gouvernement. D'autre part, du fait de l'abandon du mode de gouvernance basé sur la délégation d'une partie des compétences à des organismes semi-gouvernementaux dirigés par des fonctionnaires, le ministère de l'Éducation gallois a vu, à partir du milieu des années 2000, sa capacité d'action augmenter. Ainsi, la mise en place des politiques éducatives élaborées par le ministre fut en partie remise entre les mains du ministère. Les collectivités locales jouèrent également un rôle dans la délivrance de ces politiques. Les équipes officiant au sein du ministère étaient donc divisées en quatre groupes différents[2], chacune chargé d'opérer dans un domaine particulier (définition des politiques éducatives, mises en place des évaluations et diplômes, financement de l'éducation postscolaire, relation avec le monde du travail). Le ministère mit également en place des équipes dans les régions[3]. Elles jouaient le rôle d'intermédiaires et de coordinatrices entre le ministère et les agents locaux.

La dévolution a donc donné la possibilité aux responsables gallois d'apporter des changements assez conséquents dans l'organisation du mode de gestion du système éducatif en engageant une re-centralisation du pouvoir exécutif au sein du ministère.

1.2.4 Organisation et compétences du ministère de l'Éducation nord-irlandais

Comme l'explique Dereck Birrel[4], la suspension du parlement de Stormont en 1972 et le retour sous le régime de la *direct rule* conduisit le gouvernement britannique à recourir abondamment à l'utilisation et la création des organismes semi-gouvernementaux. Ainsi, en

[1] Depuis mai 2016 le gouvernement du Pays de Galles a été réorganisé. Il fonctionne sur le même mode que celui de l'Écosse, avec un *cabinet* qui prend des décisions collectivement, et des *directorates* qui appliquent les politiques élaborées par l'équipe dirigeante. Il n'y a donc plus de ministères au Pays de Galles.

[2] *The children, young people & school effectiveness group, the qualification, curriculum & learning improvement group, the skills, higher education & lifelong learning group, the buisness improvement & resource investment group.* The National Archives, *Children, Education, ,Lifelong Learning & Skills*, Cardiff, DCELLS, 2008, <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20080814090217/new.wales.gov.uk/about/departments/dcells/?lang=en> (consulté le 10 mars 2014).

[3] *South East Wales team, South-West & Mid Wales team, North Wales team, South Wales team.*

[4] Dereck, Birell, *Quango Reform in Northern Ireland : Challenging devolution, sustaining democratic deficiencies and enhancing centralisaiton*, Belfast, University of Ulster, 2013, 13 p., < https://www.psa.ac.uk/sites/default/files/330_171.pdf> (consulté le 25 août 2016).

27 ans leur nombre augmenta rapidement. Par conséquent, en 1999, leur présence s'était amplifiée au point que leurs domaines d'actions surpassaient ceux du gouvernement central. Dès 2002, l'Assemblée nord-irlandaise envisagea donc une réforme. Celle-ci fut menée par les membres de l'Assemblée dès 2007.

Le domaine de l'éducation n'échappa pas à cette tendance et encore aujourd'hui de nombreux pans du système éducatif sont gérés par des NDPBs. Ces derniers sont rattachés au ministère de l'Éducation (*The Department of Education of Northern Ireland* – DENI). Le fonctionnement de ce dernier est très proche de celui du ministère de l'Éducation anglais. Il est dirigé par un ministre qui est secondé et conseillé par un haut fonctionnaire d'État[1] (*Permanent secretary*), lui-même secondé par une équipe de fonctionnaires qui sont sous sa responsabilité. L'inspection académique nord irlandaise (ETI) est directement rattachée au ministère[2] et son dirigeant (*The Chief Inspector of the Education & training Inspectorate*) est sous l'autorité directe du *Permanent Secretary.* Le rôle principal du ministère de l'Éducation consiste à élaborer les politiques éducatives et à assurer leur mise en œuvre.

Comme il a été précisé plus haut, de nombreux organismes semi-gouvernementaux furent créés dans le but de gérer les différents secteurs du système éducatif. Contrairement aux autres nations du Royaume-Uni, ce ne sont pas des collectivités locales qui gèrent l'administration des écoles au quotidien mais bien des NDPBs. Les *Education and Library Boards*[3], qui furent créés en 1973[4], assument en Irlande du Nord le même rôle que les collectivités locales en Angleterre, en Écosse et au Pays de Galles. Néanmoins, leurs membres dirigeants ne sont pas élus mais nommés par le ministère. Au fil du temps, d'autres organismes furent créés pour pourvoir aux besoins nécessaires. Toutefois, leur présence fut souvent critiquée à cause de leur opacité et de leur trop grand nombre. Ces organismes furent souvent accusés d'être trop coûteux.

---

[1] Lors de la partition de l'Irlande du Nord en 1920, un corps de fonctionnaires indépendants fut créé (*The Northern Ireland Civil Service*). Il existe toujours aujourd'hui.

[2] Caroline, Perry, *School Inspection*, Belfast, Research and Information service, 2012, p. 4, <http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/Documents/RaISe/Publications/2012/education/16712.pdf> (Consulté le 28 juillet 2016).

[3] Jusqu'en 2008, comme leur nom l'indique, les ELBs étaient chargées d'administrer les écoles primaires et secondaires, mais aussi les bibliothèques. Depuis 2008, cette tâche leur fut enlevée et confiée à la *Northern Ireland Library Authority* qui dépend du ministère des arts et de la culture (DCAL). Dan, Hull, *Background Briefing, Northern Ireland Library Authority (Libraries NI),* Belfast, Research and Information service, 2011, 6 p., <http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/raise/publications/2011/culture-arts-leisure/8211.pdf> (Consulté le 25 août 2016).

[4] Research and libraries services, *Review of Public Administration,* Belfast, The Northern Ireland Assembly, 2002, p 8, < http://archive.niassembly.gov.uk/io/research/0702.pdf> (consulté le 12 août 2016).

Organismes	Statut	Rôle
Irish Medium Education	*Executive NDPB*	Promeut, encourage et facilite l'accès aux enseignements en gaélique
Council for Catholic and Maintained Schools	*Executive NDPB*	S'occupe de la gestion quotidienne des écoles catholiques
General Teaching Council for Northern Ireland	*Executive NDPB*	Réglemente l'accès à la profession d'enseignant
Northern Ireland Council for Integrated Education	*Executive NDPB*	S'occupe de la gestion quotidienne des écoles intégrées
Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment	*Executive NDPB*	Met en place le système d'évaluation, et les programmes scolaires
Staff Commission for Education and Librarys Boards	*Executive NDPB*	S'occupe du recrutement, de la formation et des conditions de travail des personnels non-enseignants
Youth Council for Northern Ireland	*Executive NDPB*	Défend et promeut le bien-être et les droits des mineurs
Middletown Centre for Autism	*Executive NDPB*	Publie des travaux sur l'autisme, organise des formations destinées aux

		parents et aux professionnels
Exceptional Cirumstances Body	*Tribunal NDPB*	Organisme destiné à recevoir et juger les plaintes des parents qui n'ont pas obtenus une place dans l'établissement de leur choix

(source : Isabelle Di natale)

Tableau 4. Organismes gouvernementaux rattachés au ministère de l'Éducation nord-irlandais en 2010

2. La gouvernance des écoles au Royaume-Uni

Depuis la mise en place, en 1988, en Angleterre et au Pays de Galles, de l'autonomie des écoles (*Local Managment of Schools* – LMS), la gouvernance des écoles s'est trouvée profondément bouleversée dans tout le Royaume-Uni. Ces changements profonds ont entrainé une nouvelle répartition des rôles entre le ministère, les collectivités locales et les écoles.

Toutefois, comme pour la mise en place du quasi-marché, certaines divergences sont apparues entre les quatre nations depuis la dévolution. Si l'Angleterre à totalement revu la gestion et l'administration des écoles, en redéfinissant le rôle des collectivités locales, et en accordant une autonomie totale à certains type d'établissements, ce ne fut pas le cas de l'Écosse et du Pays de Galles. Le cas de l'Irlande du Nord est singulier, puisque son système éducatif n'est pas administré par les collectivités locales mais par des organismes d'État constitués de membres nommés par le ministère de l'Éducation nord-irlandais. Cependant, en Irlande du Nord comme dans les autres nations, le passage à l'autonomie des écoles a eu lieu.

Cette deuxième section va donc mettre en lumière les divergences qui ont émergé dans la gestion et l'administration des écoles au Royaume-Uni entre 1999 et 2010, et analyser leurs conséquences sur chacun des systèmes éducatifs concernés.

2.1 Le rôle des collectivités locales en Écosse, au Pays de Galles et en Angleterre

Le système éducatif mis en place au Royaume-Uni après la Seconde Guerre mondiale reposait sur un partenariat étroit entre le ministère et les collectivités locales. Celles-ci avaient de nombreuses responsabilités en matière de gestion et d'administration des écoles publiques. L'arrivée au pouvoir des conservateurs en 1979 fut marquée par une volonté de changement[1].

Cette redistribution des rôles, s'est traduite, à la fin des années 1980, par une répartition des responsabilités totalement différente. En effet, l'*Education Reform Act* (ERA), qui fut la pièce centrale de la refonte des systèmes éducatifs anglais et gallois[2], opéra une recentralisation de la politique éducative au niveau du ministère, mais aussi un basculement du pouvoir décisionnel détenu par les collectivités locales vers les établissements scolaires eux-mêmes. La même tendance s'observe en Irlande du Nord et en Écosse, même si ces deux nations ne furent pas soumises aux changements contenus dans l'ERA.

Le gouvernement avait jugé bon de retirer une partie du pouvoir de décision des collectivités locales, souvent classées à gauche[3]. Cette nouvelle répartition des tâches allait permettre la mise en place d'un quasi-marché, tant voulu par une partie de la nouvelle droite. En effet, les collectivités locales, en tant que principaux interlocuteurs du ministère, représentaient également un puissant agent régulateur. Le fait de donner beaucoup plus d'autonomie aux écoles allait ouvrir la possibilité, pour le gouvernement, de créer un quasi-marché de l'éducation en dérégulant et en diversifiant l'offre proposée. Les collectivités locales se virent confié des tâches de supervision. Si, dans les quatre nations, toutes les écoles eurent la possibilité d'accéder à l'autonomie, tous les systèmes éducatifs n'ont pas régulé leur

[1] Pendant les années 1970, les collectivités locales étaient toutes puissantes au Royaume-Uni et jouaient un rôle primordial dans l'organisation de la vie éducative. Ce système, loin d'être optimal, était vivement critiqué par de nombreux observateurs, notamment en raison de l'inégalité des services rendus. En effet, certaines collectivités, qui disposaient de moyens financiers assez conséquents proposaient des services éducatifs de qualités, alors que d'autres collectivités, très petites, offraient des prestations très en deçà de ce qui était attendu par les parents. De plus, la gestion, par certaines collectivités, d'un très grand nombre d'écoles rassemblées en groupes, n'était pas satisfaisante, car elle empêchait les écoles de se différencier les unes des autres. Ainsi, en 1975 le comité Taylor fut nommé par le gouvernement. Ses conclusions préconisèrent de donner une plus grande autonomie aux écoles ainsi qu'à leurs conseils d'administration. Par la suite, l'autonomie des établissements scolaires, qui fut instaurée à la suite de la promulgation de l'ERA en 1988, reprit de nombreuses recommandations faites dans le rapport issu du comité Taylor. Paul, Sharp, « Surviving, not Thriving : LEAs sinice the Education Reform Act 1988 », *Oxford Review of Education,* Vol.28, Issue 2, 2002, pp. 199-201, <http://dx.doi.org/10.1080/030549802201433> (consulté le 14 juin 2016).

[2] Les systèmes écossais et nord-irlandais ne furent pas réformés en même temps que les systèmes anglais et gallois. L'autonomie des écoles fut introduite par le ministère de l'Éducation nord irlandais (DENI) en juin 1990, et par le ministère de l'Éducation écossais (SOED) en septembre 1993.

[3] En effet, Margaret Thatcher alors qu'elle était ministre de l'Éducation, et fortement opposée aux *comprehensive schools,* n'avait pu empêcher les collectivités locales de transformer leurs écoles en *comprehensive schools*. C'est sous son mandat que l'essentiel du mouvement avait eu lieu.

quasi-marché de la même façon : Ce sont l'Écosse et le Pays de Galles qui gardèrent les systèmes éducatifs les plus régulés. Si toutes les écoles ont obtenu une relative autonomie au Royaume-Uni, les collectivités locales restent, en Écosse et au Pays de Galles, les partenaires privilégiés des gouvernements dévolus. En Irlande du Nord, bien que le choix de la diversité des établissements ait été fait, les ELBs gardent tout de même une place centrale dans l'organisation de la vie éducative. C'est surtout l'Angleterre qui a choisi d'amoindrir et de transformer le rôle joué par les collectivités locales.

2.1.1 Le rôle des collectivités locales en Écosse

C'est en 1996 que les collectivités locales écossaises furent réformées. Avant 1996, ces dernières se répartissaient en 9 régions et 3 collectivités locales insulaires. Celles-ci furent divisées en 32 conseils après la réforme. Ce changement fut en partie motivé par la nécessité de réduire la taille de la puissante région du Strathclyde qui administrait alors la moitié de la population écossaise, et donc la majorité des établissements scolaires[1].

Les autorités locales écossaises définissent une carte scolaire[2], qui attribue une école en fonction du lieu d'habitation. Cependant, depuis 1981[3], chaque parent a le droit de choisir l'établissement au sein duquel il souhaite que ses enfants soient scolarisés. Cette demande doit obligatoirement être transmise à la collectivité locale de référence, qui en fonction des places disponibles, à la date de la demande, doit s'efforcer de satisfaire la demande de la famille concernée[4].

D'autre part, depuis le passage à l'autonomie des établissements, l'un des rôles majeur des collectivités locales est de redistribuer les budgets destinés aux établissements scolaires. Mais les collectivités locales gardent d'autres attributions importantes, telles que le recrutement et la rémunération des enseignants, la délivrance des transports scolaires et des repas, et la supervision des politiques éducatives décidées par le gouvernement écossais au

[1] Margaret, M.Clark, Pamela, Munn, *Education in Scotland, Policy and Practice from pre-school to secondary,* London, Routledge, 1997, p.3.
[2] The Scottish Government, *Choosing a school : a guide for parents, section 1 : Choosing a school,* Edimbourg, 2010,
<http : www.gov.scot/publications/2010/11/10093528/2> (consulté le 23 mai 2015).
[3]The Westminster Parliament, *The Education (Scotland) Act, 1981,* Londres, The Westminster Parliament, 1981, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/58/crossheading/placing-in-schools> (consulté le 12 mai 2016).
[4] Cette situation peut entraîner quelques désagréments pour les parents qui souhaitent que leurs enfants soient scolarisés dans leur école de secteur. En effet, si l'école est arrivée au maximum de ses capacités, car très populaire, ils devront alors attendre qu'une place se libère, afin de pouvoir y scolariser leur enfant. Ainsi, le lieu d'habitation ne donne pas la priorité aux familles.

sein des établissements scolaires[1]. Ce sont elles qui sont en charge des enfants nécessitant des besoins éducatifs spécifiques tels que, par exemple, la dyslexie et le handicap.

Les écoles primaires et secondaires écossaises sont donc financées par les collectivités locales[2]. Chacune d'entre elle perçoit une somme qui est versée par le gouvernement écossais[3], et qui est renégociée avec les représentants des collectivités locales tous les deux ans par le biais d'un plan de financement (*Local Government Finance Settlement*)[4]. Cette somme, regroupe plusieurs types de fonds publics et est qualifée d'*Aggregate External Finance* (AEF) *or Total Revenue Funding* (TRF). Elle englobe donc La *Revenue Support Grant* (RSG)[5], qui représente en moyenne 45% de la totalité des financements perçus par les collectivités locales, la taxe professionnelle (NDRI), et les *Specific Revenue Grants.* Le reste de leurs revenus est assuré par les impôts locaux, et enfin les *fees and Charges*[6] qui ne représentent que 7% des revenus totaux.

En novembre 2007, le gouvernement et les représentants des collectivités locales ont signé un concordat destiné à renégocier la relation contractuelle qui les unissait. Ce texte, qui

---

[1] « *By central government specific grants, where it is explicit that the purpose is to support council wide initiatives For the purposes of these updated guidelines the following areas of expenditure are generally not considered suitable for devolution in relation to the budget for schools: Capital expenditure, including all PPP/PFI costs; Central support services e.g. English as an additional language support, hearing, visually impaired services, educational psychology services; School meals; Bursaries, clothing and footwear grants; Expenditure supported; Home-to-school transport; Premature retirement costs; Centrally funded support for children and young people who require significant additional support whether from education (e.g. auxiliary support, specialist aids and appliances) or from other agencies (e.g. health services); Education Maintenance Allowances; Council contracted work on managing the School Estate where applicable; School security running costs. »*The national Devolved School Management (DSM) Stering group, *Devolved School Management Guidelines,* Edimbourg, Improvement Service, 2010, p.12,
<http:// http://www.improvementservice.org.uk/documents/DSM/DSMguidelines.pdf> (consulté le 28 juin 2016).

[2] Il y a actuellement 32 collectivités locales en Écosse qui ont l'obligation, selon l'article 2 du *Standards in Scotland's Schools Act 2000,* d'offrir à chaque enfant la possibilité d'être éduqué, et de l'aider à se développer dans les meilleures conditions possibles.

[3] The Westminster Parliament, *The Local Government Finance Act 1992, Schedule 12,* Londres, The Westiminster Parliament, 1992,
<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/14/schedule/12/enacted> (consulté le 12 septembre 2015).

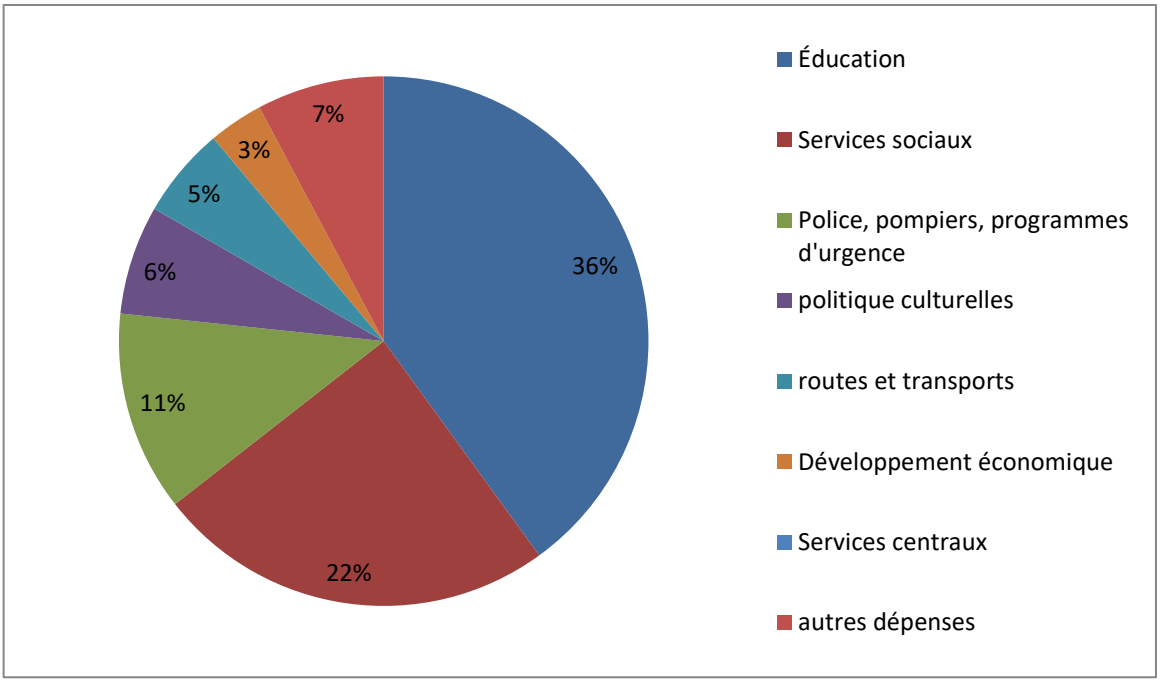
[4] Chaque plan de financement est entériné par une circulaire publiée par le gouvernement.

[5] La RSG est distribuée à chaque autorité locale en fonction de critères très précis qui tiennent compte de la population, de la densité de cette population sur le territoire, du nombre d'enfants, du taux de mortalité, du nombre de routes, et du niveau de richesse de la localité. Ce calcul porte le nom de *Client group methodology* et permet d'attribuer à chaque localité une part de la *Grant Aid Expenditure* (GAE). The Local Government Finance Review Committee, *A fairer Way,* Édimbourg, 2006, p. 31, <www.gov.scot/Resource/Doc/153766/0041377.pdf> (consulté le 14 septembre 2015).

[6] Il s'agit des coûts supplémentaires que l'Administration peut imposer de payer à l'utilisateur en échange de certains services rendus. Ces taxe sont décidées par les collectivités locales et peuvent être variables. Il peut s'agir, par exemple, de rajouter des frais sur le coût du repas dans les cantines scolaires, de faire payer la délivrance des certificats de décès ou de mariages, ou encore de rendre les parkings payants *etc.*The Local Government Finance Review Committee, *A fairer Way,* Édimbourg, 2006, p 179. 31,
<www.gov.scot/Resource/Doc/153766/0041377.pdf> (consulté le 14 septembre 2015).

s'étendait sur toute la période du mandat gouvernemental (2007-2011)[1], avait pour but d'uniformiser les sources de financement versées par l'exécutif, mais aussi de permettre aux collectivités locales de conserver les sommes inutilisées et de les redéployer librement. Il les exemptait également d'un bon nombre de leurs obligations administratives. Cela s'illustrait notamment par la remise d'un unique rapport annuel à la fin de chaque exercice budgétaire. Ce rapport qui devait à la fois faire le bilan de l'année écoulée, et planifier le budget prévisionnel de celle à venir. Cette mesure permit aux collectivités locales de gagner en indépendance budgétaire. Cependant, en signant ce concordat, elles s'engageaient également à respecter un nombre défini de priorités dans la délivrance des services publics. Dans le domaine de l'éducation, qui représente la charge la plus lourde assumée par les collectivités locales (environ 36%[2] de leurs dépenses globales)[3], elles ont pris l'engagement, en concluant cet accord, d'améliorer les locaux d'enseignement, de mettre en place les nouveaux programmes défini dans le Cfe, de réduire le nombre d'enfants par classe, de ne pas réduire les effectifs d'enseignants, d'ouvrir des places en école maternelle, de fournir des repas gratuits pour tous les enfants scolarisés en P1 et P3 à partir du mois d'août 2010, et de mettre en relation les établissements postscolaires et les entreprises du tissus local, afin qu'un maximum d'élèves puissent bénéficier des avantages de l'enseignement professionnel.

[1] The Scottish Government, *Concordat between the Scottish Government and local government*, Édimbourg, Spending Review 2007, 14 p.,
<www.gov.scot/Pubilcations/2007/11/13092240/concordat> (consulté le 15 janvier 2016).
[2] Voir schéma 7.
[3] Cela provient du fait que ce sont les collectivités locales qui sont chargées de la rémunération des enseignants du primaire et du secondaire.



(Source: Report by the Local Finance Review Committee, 2006)

Schéma 7. Moyenne des dépenses publiques par collectivité locale en Écosse (2004-2005)

2.1.2 Le rôle des collectivités locales galloises

Comme en Écosse, les collectivités locales galloises ont été réformées en 1996, et sont passées de 8 comtés et 37 conseils généraux à 22 collectivités locales[1]. Après la dévolution, l'Assemblée galloise a décidé de garder les collectivités locales comme partenaire principal dans le domaine de l'éducation[2]. Ces dernières ont donc d'importantes attributions dans ce domaine.

Ce sont elles qui répartissent les enfants au sein des établissements scolaires. Elles gèrent l'ouverture et la fermeture des écoles, afin d'assurer un nombre de places adapté aux besoins démographiques de leur secteur. En fonction de leur lieu d'habitation, les familles peuvent choisir entre trois écoles pour scolariser leurs enfants. Les collectivités locales répartissent ensuite les enfants en fonction des places disponibles. Elles emploient également les enseignants[3] et sont chargées de la délivrance des repas et des transports scolaires.

Elles évaluent les établissements scolaires sous leur responsabilité et mettent en place les mesures adéquates en cas de difficultés constatées[4]. Elles contrôlent l'absentéisme, et ont la charge des enfants nécessitant des besoins éducatifs spécifiques[5].

Toutefois, leur rôle principal consiste à redistribuer les fonds disponibles aux écoles primaires et secondaires[6], qui, comme en Angleterre, bénéficient d'une grande autonomie, puisqu'elles disposent assez librement de leur budget et qu'elles gèrent elles-mêmes leur personnel enseignant[7]. L'éducation postscolaire, quant à elle, est financée directement par

---

[1]Andrews, Rhys, Ellen, ap Gwynn, Peter, Black, Steve, Brooks, Mike, Hedges, *Is it time to reorganise local government in Wales ?*, Cardiff, Baltic House, pp.1-6,
< http://www.electoral-reform.org.uk/sites/default/files/Catch%2022.pdf> (consulté le 15 juin 2016).

[2] Leur appellation a changé en 2009. Elles ne se sont plus nommées*Local Education Authorities (LEAs)* mais simplement *Local Authorities* (LAs). Elles furent renommées ainsi car le gouvernement souhaitait qu'elles élargissent leurs domaines de compétences et rapprochent l'éducation et la protection de l'enfance. The national archives, *Local Education Authority (LEA)*, Londres, DfES, 2009,
<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20160105160709/http://www.ons.gov.uk/ons/guide-method/geography/beginner-s-guide/other/local-education-authorities/index.html> (consulté le 01 juillet 2016).

[3] Bien que les enseignants gallois soient employés par les collectivités locales, ce sont les écoles qui versent les salaires, qui font les entretiens d'embauche et qui choisissent de licencier. Ce sont également elles qui définissent le nombre d'enseignants à employer.

[4] Une réforme est intervenue en 2012. Les collectivités locales se sont associées en quatre groupes (*LAs Consortia)* afin de se regrouper et de prendre certaines décisions en communs, surtout en ce qui concerne l'amélioration et l'élévation des niveaux, et la mise en place des mesures pédagogiques associées.

[5] Depuis 2010, l'Estyn qui est l'office d'inspection au Pays de Galles mène des inspections dans les autorités locales afin de contrôler la bonne mise en place des politiques éducatives, et la prise de mesures efficaces lorsque les résultats attendus ne sont pas présents.

[6] Il s'agit des *maintained and voluntary aided schools.*

[7] Les enseignants gallois sont directement payés par le ministère anglais de l'Éducation. Il s'agit de l'une des dernières compétences qui n'a pas été transférée à l'Assemblées galloise. Les enseignants gallois sont opposés à la dévolution de cette compétence, car ils craignent de perdre en pouvoir d'achat. Gareth, Evans, « Welsh

l'Assemblée galloise qui distribue des subventions aux établissements, et ce depuis le 1er avril 2006[1]. Avant septembre 2010, le financement des écoles était régi par une série de réglementations : *The LA Budget, Schools Budget and Individual Schools Budget (Wales) Regulations 2003, The Schools Budget Shares (Wales) Regulations 2004, The Education (LA Financial Schemes) (Wales) Regulations 2004.* À partir du 1er septembre 2010, ces réglementations furent fusionnées et remplacées par *The School Funding (Wales) Regulations 2010.* Cette législation s'applique en vertu du *School Standards and Framework Act 1998.*

Chaque année, l'Assemblée galloise verse une somme aux collectivités locales, par le biais du *Revenue Support Grant* (RSG)[2] et du *Non Domestic Rate* (NDR)[3], qui est destinée à assurer la pérennité des différents services publics offerts. L'Assemblée laisse libre les collectivités locales de répartir les fonds en fonction de leur propres prévisions[4]. Toutefois, elles ont tout de même l'obligation de présenter à l'Assemblée ces prévisions en début d'année civile[5]. Dans le domaine éducatif, celles-ci sont décidées après que les autorités aient consulté les « forums des écoles » (*school forums).* Ceux-ci furent mis en place au Pays de Galles en 2003[6], afin d'ouvrir le dialogue entre les collectivités locales et les écoles pour tout ce qui concerne les questions budgétaires. En complément du RSG, qui représente 80% des financements reçus, et du NDR, les collectivités locales ont la capacité de lever des impôts

---

Government defends position over devolving teacher's pay and conditions », *Wales on Lines,* 28 septembre 2015,
<http://www.walesonline.co.uk/news/education/welsh-government-defends-position-over-10151473> (consulté le 05 juillet 2016).

[1] Elle était précédemment financée par l'intermédiaire d'un Quango *(Education and Learning Wales).* Cette organisation fusiona avec l'Assemblée en 2006.

[2] Ces fonds publics, alloués et réévalués annuellement, sont calculés, pour chaque collectivité locale, selon une formule qui tient compte de la population, de la pression démographique ainsi que de la répartition par tranche d'âge. Ces calculs sont appelés des *Standards Spending Assessments (SSA),* et sont effectués par un groupe de travail, le *Distribution Sub Group (DSG),* qui réunit conjointement des membres de l'Assemblée et des collectivités locales. The National Assembly of Wales, *Quick guide : Local Government Settlement,* Cardiff, The National Assembly for Wales, 2011, p.16,
<www.assembly.wales/ResearchDocuments/ Localgovernmentsettlement- Quick Guide-20052011-217675/qg11-0022-english.pdf> (consulté le 08 janvier 2016).

[3] Il s'agit d'une taxe professionnelle destinée à aider au financement des collectivités locales. Cette taxe est prélevée par le gouvernement, puis redistribuée. The National Assembly of Wales, *Quick guide : Local Government Settlement,* Cardiff, The National Assembly for Wales, 2011, p.2,
<www.assembly.wales/ResearchDocuments/ Localgovernmentsettlement- Quick Guide-20052011-217675/qg11-0022-english.pdf> (consulté le 08 janvier 2016).

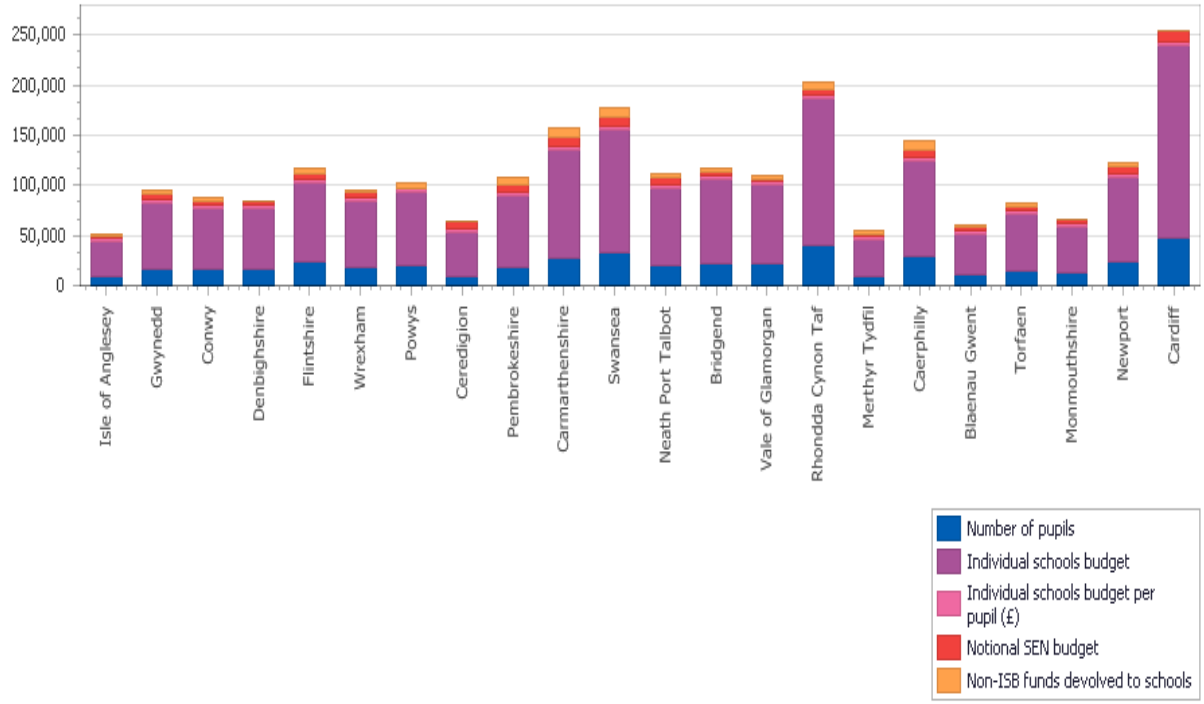
[4] Chaque collectivité locale doit déterminer, pour les écoles qui se trouvent dans sa circonscription, des *Inidividual Schools Budgets (IBs).* Philips, L, Powell, R, Smith, R, *Independent Review of the School forums in Wales,* London, Nfer, 2009, p. 10,
<www.gov.wales/dcells/publications/090331schoolforumfinalreporten.pdg> (consulté le 02 janvier 2016).

[5] Avant la parution des *The School Funding (Wales) Regulations 2010,* les collectivités locales devaient remettre leur budget prévisionnel avant le 31 janvier. Puis, en 2010 ce délai fut repoussé au 14 février.

[6] En vertu du *The School Forums (Wales) Regulations 2003,* chaque autorité locale se trouvait dans l'obligation d'ouvrir un forum au plus tard le 15 décembre 2003. Cette règlementation fut passée en vertu de l'article 47A du *School Standards and Framework Act, 1998.*

locaux fonciers. Une partie des recettes perçues est également utilisée dans le financement des écoles[1]. Chaque école reçoit par la suite un budget dont elle est libre de disposer. Néanmoins, les réglementations de 2010 permettent maintenant aux collectivités locales de reprendre les surplus qui excédent 50 000£ pour les écoles primaires et 100 000£ pour les écoles secondaires. En complément de ces fonds annuels, L'Assemblée peut verser des subventions permettant d'améliorer les locaux des établissements scolaires (*School Building Improvement Grant* – SBIG, *The Voluntary Aided (VA) Schools Capital Grant Programme)*. Elle possède également la capacité de verser des indemnités supplémentaires, ciblées en fonction de politiques éducatives précises qu'elle souhaiterait voir se développer (*Hypothecated grant funding*).

[1] Le NDR et les impôts locaux fonciers permettent de financer 20% des dépenses en matière d'éducation.



(Source : Stats Wales, 2008)

Schéma 8. Budgets attribués aux écoles galloises en fonction des collectivités locales (en milliers de Livres Sterling)

2.1.3 Le rôle des collectivités locales en Angleterre

En 1997, l'arrivée des nouveaux travaillistes au pouvoir, loin de rétablir la situation passée, s'inscrivit dans une certaine continuité. Le ministère demanda aux collectivités de trouver leur place au sein du nouveau système, et il les prévint qu'elles ne seraient, dorénavant, que des agents parmi d'autres évoluant au sein d'un marché qui serait de plus en plus diversifié[1]. Il était donc clair qu'elles ne constitueraient plus, pour le gouvernement, un partenaire incontournable et privilégié. Si elles restaient chargées, à des degrés variables, de la gestion des *maintained schools*, elles ne géraient ni les *city cechnologies colleges*, ni les *academies,* mises en place par les nouveaux travaillistes. Ces deux types d'écoles entrant dans la catégorie des écoles publiques indépendantes.

De plus, les nouveaux travaillistes, qui publièrent de nombreux livres blancs sur l'éducation au cours de leurs trois mandats consécutifs, s'employèrent, au fil du temps, à redéfinir un rôle précis pour les collectivités locales[2]. Le ministère, attaché alors à la création d'un système d'écoles d'État indépendantes liées les unes aux autres par l'intermédiaire d'un réseau leur donnant la capacité d'organiser leur propre optimisation, ne voulait plus que les collectivités locales remplissent le rôle de fournisseur immédiat de services publiques scolaires. Il leur fut demandé de se percevoir comme les coordinatrices d'un système éducatif basé sur l'autonomie des établissements scolaires. Leurs tâches, plus administratives, consistaient à organiser le bon fonctionnement du système en supervisant les constructions nouvelles, en répartissant les élèves dans les établissements demandés par les parents, en fournissant les transports scolaires, des soins psychologiques aux élèves en souffrance, ou par la prise en charge des enfants nécessitant un apprentissage spécifique (dyslexie, handicap mental…). Mais il leur était également demandé de s'assurer du bon niveau des écoles opérant dans leur secteur. En cas de contre performance de la part de certains établissements, il était attendu qu'elles interviennent pour prendre les mesures nécessaires au rétablissement

[1] Paul, Sharp, « Surviving, not Thriving : LEAs since the Education Reform Act 1988 », *Oxford Review of Education,* Vol.28, Issue 2, 2002, pp. 206-208,
<http://dx.doi.org/10.1080/030549802201433> (consulté le 14 juin 2016).

[2] Department for education and skills, *five year strategy for children and learners,* Londres, DfES, 2004, pp. 43-57.
< http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/UK/UK_Dfes5yearstrategy.pdf> (consulté le 25 mars 2014).
Department for children, schools and families, *Your child, your schools, our future : Building a 21st century schools system*, London, june 2009, pp. 71-84,
<https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/344452/21st_century_schools.pdf> (consulté le 02 février 2014).

d'un bon niveau[1]. Si les actions mises en place s'avéraient inefficaces, il leur était demandé de fermer le ou les établissements concernés. Elles avaient alors la possibilité soit de le réouvrir avec une équipe différente, soit de répartir les élèves dans d'autres établissements plus performants.

D'autre part, il leur fut clairement signifié que si certaines ne parvenaient pas à remonter le niveau de leurs écoles, elles feraient alors l'objet d'inspections approfondies de la part de l'OFSTED. En cas de conclusions négatives sur leurs capacités à agir efficacement, l'inspection pouvait remettre un avis négatif au gouvernement. Celui-ci, se réservait alors le droit de lancer un appel d'offre invitant tout prestataire de service, public ou privé, à prendre en charge les missions éducatives précédemment confiées aux collectivités locales défaillantes.

Enfin, celles-ci gardèrent la responsabilité de distribuer les budgets aux établissements qui n'étaient pas directement financés par le ministère, c'est-à-dire aux *maintained schools.* Les collectivités locales financent les écoles grâce à plusieurs sources de revenus, qui proviennent en majorité du gouvernement central et des impôts locaux. Elles sont libres de fixer le taux des impôts locaux qu'elles souhaitent prélever. Toutefois, la part la plus importante du financement provient d'un système compliqué de subventions octroyées par le gouvernement. Depuis la promulgation de l'ERA en 1988, les collectivités locales sont tenues de soumettre au gouvernement un calcul permettant de déterminer la somme nécessaire pour assurer le fonctionnement des établissements scolaires de leur secteur[2]. Le budget qui est reversé à chaque école est calculé en fonction de certains critères très précis tels que, par exemple, le nombre d'élèves inscrits dans l'école, la tranche d'âge concernée ou le type d'école[3].

[1] À la suite de la publication de l'*Education and Inspetions Act 2006,* toutes les collectivités locales ont dû nommer, dans chacune de leur école, un conseiller (*School improvement Partner* – SIP). Celui-ci devait les aider à évaluer leurs résultats, et identifier les domaines nécessitant la mise en place d'objectifs pour améliorer les performances de leur école.

[2] Elles soumettent ces calculs au gouvernement central après avoir consulté les établissments scolaires par l'intermédiaire du Forum des écoles qui est composé de leurs représentants.

[3] Les nouveaux travaillistes ont mis fin au *Per Capita Funding* qui avait été instauré en 1988 par les conservateurs, et qui déterminait la somme à verser par enfant aux collectivités locales. Cette somme identique pour toutes les collectivités locales ne tenait pas compte, par exemple, du niveau de pauvreté du quartier dans lequel était scolarisé l'enfant. Les nouveaux travaillistes mirent en place un système de financement graduel prenant en compte des critères sociaux, et qui permettait d'accorder des fonds supplémentaires aux écoles scolarisant des enfants issus de milieux défavorisés.

Les nouveaux travaillistes ont introduit, en 2006, une réorganisation du financement de l'éducation par les collectivités locales[1]. Cette réforme est le fruit de la volonté de simplifier des procédures jugées trop complexes, mais également une réponse aux critiques venues de la presse. En effet, les collectivités locales étaient chargées de redistribuer un budget aux écoles, après avoir perçu le *School Formula Spending Share* (SFSS). Cette somme étant versée en même temps que des subventions destinées à financer d'autres services publics, les collectivités locales étaient alors libres de redistribuer les fonds alloués selon leurs propres critères. Au printemps 2003, les gros titres des journaux faisaient état d'écoles obligées de licencier du personnel, car elles se retrouvaient confrontées à de sérieux problèmes financiers. Le gouvernement fit alors part de son intention de modifier le système, afin d'assurer le versement obligatoire d'un montant minimum à toutes les écoles.

À la suite d'une consultation, qui s'est tenue en 2005, *The School Finance (England) Regulations* furent adoptées en 2006. Ce texte fut suivi de deux autres textes introduisant des changements mineurs en 2007 et en 2008. Cette réforme mit en place une nouvelle subvention appelée *The Dedicated School Grant* (DSG) ainsi que l'obligation d'élaborer, pour les écoles, un budget prévisionnel s'étalant sur trois années consécutives. La grande nouveauté résida dans le fait que la somme distribuée par le biais de la DSG, devait obligatoirement servir à financer l'éducation, ce qui privait les collectivités locales de leur capacité à répartir les fonds selon leurs propres critères.

En 2010, les nouveaux travaillistes relancèrent une consultation sur ce sujet mais c'est le gouvernement de coalition, qui mit en place les nouveaux changements concernant les financements distribués aux écoles par les collectivités locales.

2.1.4 La gestion administrative de l'éducation en Irlande du Nord

Les instances responsables de l'organisation et de la gestion du système éducatif en Irlande du Nord, et qui ont été réformées en 2015[2], fonctionnent de manière singulière et unique au Royaume-Uni.

---

[1] Library of the House of Commons, *School funding 2006-2010 policy changes under the Lavour Government,* Londres, Chambre de Communes, 2013, 11p.,
<http://dera.ioe.ac.uk/22758/1/SN06703.pdf> (consulté le 20 juillet 2015).

[2] Dans le cadre de la réforme des administrations publiques lancée en 2014, les 5 ELBs ont été réformées et fusionnées et sont devenues l'*Education Authority* (EA). Leurs attributions restent les mêmes. Dans le cadre de cette réforme, les pouvoirs publics ont tenté de faire fusionner les ELBs et le CCMS en une seule entité qui devait être nommée l'*Education And Skills Authority.* Cependant, en raison de l'impossibilité d'obtenir un consensus entre les deux administrations publiques, seules les ELBs ont été réformées. The Equity Commission

Après la suspension du parlement de Stormont en 1972, 5 comités nommés *Education and library boards* (ELBs) furent créés. Toutefois, il ne s'agissait aucunement d'instances issues de collectivités locales élues, mais de comités dont les membres étaient nommés par le ministère chargé de l'Irlande du Nord à Londres[1]. Depuis la dévolution, les membres des 5 ELBs sont nommés par le ministre de l'Éducation. Ces comités sont composés de conseillers élus lors des élections locales, de membres représentants les églises protestantes et catholiques, et enfin des personnes nommées par le ministre de l'Éducation. Chaque comité est responsable d'une zone géographique donnée. Ils s'occupent en priorité de la gestion des *controlled schools* (les écoles protestantes publiques) alors que le *Council for Catholic Maintained Schools* (CCMS) prend en charge les *maintained schools* (écoles catholiques). Le *Northern Ireland Council for Integrated Schools* (NICIS) est venu s'ajouter à ces administrations plus récemment.

Même si, en 2010, le rôle du CCMS était de promouvoir et de coordonner l'organisation de l'enseignement catholique nord-irlandais et de gérer le personnel enseignant au sein de ces écoles, et que le NICIS avait la compétence de créer et d'établir des écoles intégrées, la majorité des responsabilités administratives revenaient tout de même aux 5 ELBs[2]. Celles-ci étaient chargées de la délivrance des repas, des manuels scolaires et des transports, de la lutte contre l'absentéisme scolaire et de la bonne mise en place des programmes. Enfin, elles employaient les enseignants au sein des écoles protestantes, ainsi que le personnel non-enseignant dans toutes les écoles publiques (à la fois protestantes et catholiques).

Les ELBs étaient responsables du financement des écoles publiques. Dans le cas des écoles catholiques, une partie de l'argent était versé au conseil des écoles catholiques (CCMS) qui était responsable du recrutement et du financement des enseignants. Les ELBs étaient chargées de la redistribution des fonds publics, qu'elles répartissaient entre les conseils d'administration des écoles. Ces sommes constituaient les budgets annuels[3] des écoles qu'elles devaient gérer (*delegated budget)*. Toutes les écoles n'avaient pas le même niveau de

---

for Northern Ireland, *Mainstreaming equality of opportunity and good relations : The Review of administration, update paper,* P&R and A&C Divisions, avril 2015, 7p., <http://www.equalityni.org/ECNI/media/ECNI/Publications/Corporate/Commission%20Meetings/2015/cmeeting220415/EC-15-05-8.pdf> (consulté le 10 juillet 2016).

[1] Margaret, Arnott, Charles, D.Raab, *The Governance of Schooling, Comparative studies of devolved management,* London, Routledge, pp. 11-13.

[2] The BBC news, *The School System in Northern Ireland,* 22 octobre 2007, <http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/7050434.stm> (consulté le 10 février 2014).

[3] Les écoles peuvent aussi prétendre à d'autres subventions de fonds publics, attribuées en fonction de critères définit par le ministère.

délégation, et certaines pouvaient être également chargées du versement des salaires de leurs enseignants. Enfin, certaines des écoles, étaient directement financées par le ministère, qui leur versait annuellement une somme globale qu'elles étaient chargées de gérer. Ces écoles étaient donc indépendantes des ELBs, mais elles restaient intégralement financées par des fonds publics. Leurs conseils d'administration étaient directement responsables de leurs dépenses devant le ministère, contrairement aux autres écoles, qui devaient s'en remettre aux collectivités locales pour tout problème financier. D'autre part, celles-ci pouvaient faire l'objet d'un audit financier de la part des ELBs.

Le financement des écoles publiques est réglementé par deux lois : *The Education Reform (Northern Ireland) Order 1989* et *The Education and Libraries (Northern Ireland) Order 2003*. Ces deux lois, déterminantes dans la mise en place des moyens de financements des écoles publiques, furent rédigées et votées par les institutions londoniennes, puisqu'en 2003 l'Assemblée était toujours suspendue. La loi de 1989 est à l'origine de la création de la gestion locale des écoles (*Local Management Schools* – LMS)[1], de la reconnaissance officielle du CCMS (*Catholic Council of Maintained Schools*)[2], et de sa capacité à recruter et à rémunérer les enseignants travaillant au sein des établissements catholiques, enfin de la mise en place des *grant-maintained integrated schools*[3], qui sont directement rattachées au ministère de l'Éducation nord-irlandais et donc entièrement rémunérées par lui, tout comme les *voluntary grammar schools*[4].

La loi de 2003, quant à elle, est venue amender la partie V de la loi de 1989, puisqu'elle a redéfini un nouveau projet concernant les financements attribués aux écoles prises en charge par les collectivités locales (*The Education and Library Boards*). Cette loi a donc redéfini le mode de distribution des fonds destinés au budget de l'éducation (*The Common Funding*

[1] The Westminster Parliament, *The Education Reform (Northern Ireland) Order 1989, Part V : Financing Schools, Article 46*-59, Londres, The Westminster Parliament, 1989, <https://www.legislation.gov.uk/nisi/1989/2406/part/V/made> (consulté le 5 juillet 2016).
[2] The Westminster Parliament, *The Education Reform (Northern Ireland) Order 1989, Part IX : The Council for Catholic Maintained Schools, Article 143-144*, Londres, The Westminster Parliament, 1989, <https://www.legislation.gov.uk/nisi/1989/2406/part/IX/made> (consulté le 5 juillet 2016).
[3] The Westminster Parliament, *The Education Reform (Northern Ireland) Order 1989, Part VI : Integrated Schools, Chapter II : Grant-Maintained Integrated schools, Articles 77/78*, Londres, The Westminster Parliament, 1989, <https://www.legislation.gov.uk/nisi/1989/2406/part/VI/made> (consulté le 5 juillet 2016).
[4] The Westminster Parliament, *The Education Reform (Northern Ireland) Order 1989, Part V : Financing Schools, Articles 60-61*, Londres, The Westminster Parliament, 1989, <https://www.legislation.gov.uk/nisi/1989/2406/part/V/made> (consulté le 5 juillet 2016).

Scheme), en déterminant une nouvelle formule (*The Common Funding Formula*)[1] destinée à calculer de manière plus équitable le montant des sommes redistribuées aux écoles[2]. Ce n'est pas la totalité des sommes versées aux écoles, qui est calculée en fonction de cette formule, mais seulement une partie appelée *The Aggregated School Budget*[3].

2.2 L'autonomie des écoles

Ainsi, la perte de contrôle des collectivités locales et organismes d'État dans le domaine de l'éducation s'est accompagnée de la mise en place d'une plus grande autonomie des établissements scolaires qui ont gagné en liberté, mais qui se sont, en contrepartie, retrouvés dans l'obligation de rendre des comptes.

Selon Rosalind Levaŭić en 1998[4], la réforme de l'autonomie des écoles, mise en place au Royaume-Uni à la fin des années 1980 et au début des années 1990, vint s'inscrire à l'intérieur d'un mouvement plus large visant à promouvoir l'instauration d'une gestion autonome des écoles. Ce concept, avant sa mise en application au Royaume-Uni, fut défini par plusieurs chercheurs[5]. Selon Levaŭić, la gestion autonome des écoles requiert :

- que les prises de décisions soient ramenées au niveau de l'établissement scolaire. Ces décisions, qui doivent se rapporter à plusieurs domaines clés, peuvent concerner la mise en place des programmes, l'embauche et le licenciement du personnel enseignant, Les méthodes pédagogiques employées ou encore le mode d'admission des élèves,

---

[1] The Westminster Parliament, *The Education and Libraries (Northern Ireland) Order 2003, Part II : The Funding of Grant-Aided Schools, Articles 3-4*, Londres, The Westminster Parliament, 1989, <http://www.legislation.gov.uk/nisi/2003/424/part/II/made> (consulté le 5 juillet 2016).

[2] Les critères qui permettent de calculer les sommes distribuées aux écoles, selon la formule définit dans la loi de 2003, tentent d'être plus justes et objectifs. Ils prennent en compte le nombre d'élèves par école, leur classe d'âge, la taille des locaux à entretenir mais aussi des facteurs plus environnementaux, tels que le niveau de pauvreté du quartier dans lequel est située l'école. Caroline, Perry, *Common Funding Scheme, Research paper 98/11,* Belfast, Northern Ireland Assembly, 2011, p. 3, <http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/raise/publications/2011/education/9811.pdf> (Consulté le 20 juillet 2016).

[3] Le somme globale devant être distribuée aux écoles est appelé *The General School Budget.* Cette somme est divisée en trois partie : *The Aggregated Schools Budget* (qui est attribuée aux écoles selon le calcul de la *Common Funding Formula*), *The Ressources Held at Centre,* et les *Centrally Held Ressources. Ibid.* , p. 3.

[4] Rosalind, Levaŭić, « Local management of schools in England : Results after six years », *Journal of Education Policy,* Vol. 13, N°3, 1998, pp. 331-350, <http://dx.doi.org/10.1080/0268093980130304> (consulté le 12 juillet 2016).

[5] La décentralisation des responsabilités au niveau des établissements scolaires à fait l'objet de nombreuses recherches dans les années 1980 et 1990. Les chercheurs les plus reconnus dans ce domaine sont Jane L.David, Yin Cheong Cheng, et Thomas & Bullock. Dans son article Levaŭić s'appuie sur leurs définitions théoriques pour analyser la situation anglaise.

- que ces décisions soient prises par des membres qui sont parties prenantes du processus éducatif local (*stakeholders*). Il peut s'agir des directeurs d'écoles, des enseignants, des parents, des étudiants ou d'autres membres appartenant à la communauté.

De plus, la mise en place de ce type de modèle doit être motivée par la poursuite d'un objectif précis comme, par exemple, insuffler plus de démocratie participative dans le projet éducatif local ou encore améliorer les performances éducatives d'une école.

Comme l'explique Margaret Arnott[1], les gouvernements conservateurs ont choisi d'introduire l'autonomie des écoles au Royaume-Uni, car ils souhaitaient développer une approche plus consumériste de l'éducation alliée à un modèle d'encadrement basé sur la responsabilisation des acteurs éducatifs. Ainsi, selon Levaŭić[2], les modèles mis en place au Royaume-Uni ne remplissent pas entièrement les deux conditions requises, car les conservateurs, bien qu'ils aient délégué la responsabilité de la prise de décisions au niveau des écoles, ont introduit un important mode de contrôle au niveau gouvernemental avec la création de programmes nationaux et obligatoires, la diffusion d'un classement des écoles, et la mise en place d'une puissante agence d'inspection indépendante : l'OFSTED. Il faut souligner que les nouveaux travaillistes ont, eux, assoupli ces règles, en allégeant la teneur et la fréquence des inspections dans les écoles réalisant de très bonnes performances, et en réduisant le contenu des programmes obligatoires.

D'autre part, si le modèle du *Local Management of Schools* (LMS) fut mis en place en Angleterre, en Irlande du Nord et au Pays de Galles, il n'en fut pas de même en Écosse, qui, elle, connut une variante de ce modèle sous le nom *Devolved Management of Schools* (DMS).

Enfin, comme le définissent Charles Raab et Pamela Munn[3], l'autonomie des écoles au Royaume-Uni a impliqué la mise en place des critères suivants :

- l'introduction d'une compétition accrue entre les écoles, puisque le montant de leur budget est déterminé en fonction de leurs effectifs. Par conséquent, plus une école attire d'élèves, et plus elle obtient un budget conséquent. (Le budget versé aux écoles se calcule à partir d'un forfait par élève),

[1]Charles, D.Raab, Pamela, Munn, « The Devolved Management of Schools and its implications for governance », *Educational Administration Quaterly,* Vol.33, N°2, 1997, p. 143, <http://eaq.sagepub.com.acces.bibliotheque-diderot.fr/content/33/2/140.full.pdf+html> (consulté le 25 juin 2016).

[2] Rosalind, Levaŭić, "Local Management of School in England: Results after six years", *op.cit,* , pp. 332-333.

[3] Charles, D.Raab, Pamela, Munn, « The Devolved Management of Schools and its implications for governance », *op. cit.*, p. 9.

- la suppression de la carte scolaire impliquant une liberté de choix plus grande pour les parents qui ont alors la possibilité de scolariser leurs enfants au sein d'un établissement choisi,

- l'obligation pour les acteurs éducatifs (chef d'établissement, enseignants) de rendre des comptes quant aux résultats obtenus (notamment par la publication de classements et la mise en place d'inspections approfondies),

- le basculement du pouvoir décisionnel et organisationnel au niveau des établissements scolaires eux-mêmes, et le basculement du rôle occupé par les collectivités locales vers de l'encadrement et de la supervision.

La dévolution a entraîné des divergences assez significatives dans la gestion de l'autonomie des écoles. Toutes les nations ont donc, à des degrés différents, introduit ces concepts.

2.2.1 L'autonomie des écoles en Écosse

C'est en 1993 que le ministère des Affaires écossaises publia une série de directives destinées à encourager les collectivités locales à mettre en place le DSM. Néanmoins, contrairement à l'Angleterre ou Pays de Galles et à l'Irlande du Nord, ces publications n'étaient pas contraignantes et pouvaient être appliquées de manière plus flexible[1]. D'autre part, il fut mis en place des conseils d'établissements (*school boards*), et non des conseils d'administration (*governing bodies*).

Ces conseils d'établissement furent constitués d'une majorité de parents et leur champ d'actions fut limité. Ils n'eurent pas la possibilité de mettre en place une stratégie et un projet déterminant la marche à suivre par l'équipe éducative, cette tâche fut confiée aux chefs d'établissements qui ont bénéficié, en Écosse, d'un vrai pouvoir décisionnel, et du pouvoir de gérer l'intégralité du budget versé annuellement.

Le budget reversé aux écoles est calculé différemment en Écosse, et laisse davantage de marge d'action aux collectivités locales. En effet, celles-ci appliquent leurs propres formules[2], et choisissent la partie financière qu'elles souhaitent déléguer aux écoles[3]. D'autre part, si le

[1] Bien que la région du Strathclyde ait commencé à mettre en place l'autonomie des écoles dès 1990, le reste du pays ne commença cette réforme qu'à partir de 1994. En 1998, toutes les écoles étaient devenues autonomes. (*Ibid.,* p.143)

[2] Partout ailleurs au Royaume-Uni, les formules sont calculées par les ministères de l'Éducation. Ces formules sont donc imposées. (*Ibid.,* p.144)

[3] Depuis 2006, le gouvernement demande aux collectivités locales de reverser 90% (contre 80% auparavant) de la somme destinée au budget des écoles. Les collectivités locales ne doivent retenir que les sommes destinées à gérer ce qui ne peut être fait à l'échelle d'une école (une liste à été établie dans la directive de 2006). The

budget est calculé, comme dans les autres nations, en fonction du nombre d'élèves, les exigences sont moins contraignantes et seule la plus grosse partie du financement doit être allouées selon ce principe. Enfin, le financement des salaires est calculé par rapport au coût réel par école, et non selon une moyenne prédéfinie, comme dans le cas des collectivités locales anglaises et galloises.

Bien sûr, il est nécessaire de rappeler que les enseignants sont, en Écosse, employés par les collectivités locales et non par les écoles elles-mêmes. De plus, les collectivités locales gardent un rôle très important, puisqu'elles sont les uniques gestionnaires du service éducatif et, à ce titre, restent les interlocuteurs privilégiés du gouvernement. Enfin, même si la compétition entre les écoles existe, puisque les parents ont le droit de ne pas mettre leur enfant dans l'école de leur secteur, les modèles d'écoles proposés, surtout dans l'enseignement secondaire, sont assez uniformes, et donc limitent les possibilités de diversification.

2.2.2 L'autonomie des écoles au Pays de Galles

L'autonomie des écoles fut adoptée par voie législative en 1988, avec la promulgation de l'ERA. Sa mise en application fut identique en Angleterre et au Pays de Galles. Cependant, depuis la mise en place de la dévolution en 1999, des différences significatives sont intervenues entre les deux nations, car l'Angleterre a choisi de diversifier l'offre éducative proposée. Toutefois, les *maintained schools* anglaises et galloises étaient encore gérées de manière similaire, lorsque les nouveaux travaillistes ont perdu le pouvoir en mai 2010[1].

Si l'autonomie des écoles fut introduite en 1988, c'est la loi sur l'éducation de 1986[2] qui a ordonné l'établissement de conseil d'administration dans les écoles. Ceux-ci rassemblent des représentants des parents d'élèves, des enseignants (dont le chef d'établissement), des membres des collectivités locales et des représentants de la communauté (notamment des entreprises locales). Les conseils d'administrations gallois sont soumis à la loi sur l'Éducation de 2002 et sont composés de membres élus, de membres nommés, et de membres cooptés. Ces derniers doivent apporter un équilibre permettant de défendre les intérêts de la communauté locale. Il n'est pas rare qu'au sein des écoles religieuses les

national Devolved School Management (DSM) Stering group, *Devolved School Management Guidelines, op. cit.*, p.4.

[1]Catherine, Farrell, « School Governance in Wales », *Local Governement Studies*, Vol.40, N°6, 2014, p. 926, < http://csp.southwales.ac.uk/media/files/documents/2014-11-14/local-government-in-wales.pdf> (consulté le 12 juillet 2016).

[2]The Westminster Parliament, *The Education (N°2)Act 1986, Part II*, Londres, The Westminster Parliament, 1986, < http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1986/61/pdfs/ukpga_19860061_en.pdf> (consulté le12 juillet 2016).

membres cooptés soient issus du diocèse. Il est également possible que des membres additionnels viennent s'ajouter au conseil d'administration, tels que des élèves dans les écoles secondaires (*pupil governors*), ou encore des conseillers municipaux dans les écoles primaires (*community councils*)[1].

Les responsabilités des conseils d'administration ont été définies dans *The 1998 Schools Standards and Framework Act* et dans *The School governors Guide : A guide to the law (Welsh government 2010).* Chaque conseil d'administration possède un rôle stratégique et doit mettre en place un projet pédagogique pour son école. Le chef d'établissement doit l'appliquer et gérer sa mise en place au quotidien. Il doit être épaulé par son équipe éducative. Le conseil doit également rendre des comptes sur l'avancée du projet qu'il doit piloter et évaluer.

L'Assemblée galloise et son gouvernement ont toujours apporté un réel soutien aux gouverneurs et à leurs conseils d'administration, en publiant régulièrement des directives destinées à aider les gouverneurs dans leur action mais aussi en finançant l'Association des gouverneurs gallois (*Governors Wales*)[2] dont le rôle principal est de conseiller et de soutenir les conseils d'administration. Toutefois, suite aux mauvais résultats parus dans le rapport PISA de 2009[3], le gouvernement a choisi de durcir les règles imposées aux conseils d'administration et d'instaurer davantage de contrôles. Ainsi, les réformes de 2010 et 2011[4] ont imposé aux conseils d'administration de rendre des comptes sur les performances de leur école. En amont, Ils sont dans l'obligation de mettre en place des objectifs décrivant les mesures prises pour atteindre les niveaux de performances éducatives fixées par le ministère (*school developpment plan*). En aval, ils ont dû se soumettre à l'évaluation annuelle des consortiums (regroupement des collectivités locales) qui ont pour mission de classer chaque école. De plus, l'Estyn lors de ses inspections a désormais le devoir d'analyser les données sur les performances des écoles, produites par les conseils d'administration. Ils ne peuvent valider leurs inspections que si ces données sont jugées pertinentes. Parallèlement à ces réformes, le gouvernement à imposé à tous les membres des conseils d'administration une formation

[1] Catherine, Farrell, « School Governance in Wales », *op.cit.,* pp. 926-928.
[2]Les documents officiels concernant le statut des membres des conseils d'administration sont en ligne sur leur site Internet.
<http://www.governorswales.org.uk/> (consulté le 10 juillet 2016).
[3]Jenny, Bradshaw, Robert, Ager, Bethan, Burge, Rebecca, Wheater, *PISA 2009, Achievment of the 15-years-olds in Wales*, London, NFER, 2010, 98 p.,
< https://www.nfer.ac.uk/publications/NPDZ02/NPDZ02.pdf> (consulté le 21 décembre 2011).
[4] Catherine, Farrell, « School Governance in Wales », *op.cit.,* pp. 928-931.

obligatoire, afin qu'ils puissent produire des données valides sur les performances de leur école.

L'autonomie des écoles au Pays de Galles est donc, suite aux réformes de 2010, très encadrée, avec un contrôle assez important du ministère de l'Éducation, des collectivités locales et de l'inspection.

2.2.3 L'autonomie des écoles en Angleterre

L'autonomie des écoles en Angleterre est profondément liée à la diversification de l'offre éducative et varie en fonction du type d'école. Ce paramètre est très important et est d'autant plus complexe que les conseils d'administration des écoles peuvent demander un changement de statut qui fera basculer leur école dans une autre catégorie[1]. D'autre part, il est nécessaire de spécifier que les mesures qui ont été prises par les nouveaux travaillistes ont évolué depuis, puisque la coalition des conservateurs et des libéraux-démocrates qui leur a succédé, a introduit sur le marché éducatif de nouveaux modèles d'écoles et de nouvelles règles.

Sous les gouvernements des nouveaux travaillistes, il existait deux grandes catégories d'écoles, qui se subdivisaient en sous-catégories[2] :

- les écoles publiques supervisées par les collectivités locales et appelées *maintained schools.* Celles-ci se subdivisaient en trois sous-catégories :

  - les *community schools*

  - les *voluntary schools (aided and controlled)*

  - les *foundation schools*

- les écoles publiques indépendantes[1], directement financées par le ministère et bénéficiant de financements privés apportés par des mécènes. Elles se divisaient en deux sous-catégories :

[1] The Euridyce Unit for England, Wales and Northern Ireland, *School Autonomy in England,* London, NFER, 2007, p 11,
<https://w.ww.nfer.ac.uk/nfer/index.cfm?9B1E174F-C29E-AD4D-066C-5357F1EBB20C> (consulté le 05 juillet 2016).

[2] Le *Schools Standards and Framework Act (1998)* définit les nouvelles catégories d'écoles publiques (*Community, Foundation and Voluntary).* C'est également cette loi qui supprima les *Grant-maintained Schools,* qui avaient été créées par les conservateurs, pour les transformer en *foundation schools*. The Westminster Parliament,*The School Standards and Framework Act 1998, Part II, Chapter I,* Londres, The Westminster Parliament, 1998,
<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/31/part/I/enacted> (consulté le 11 novembre 2014).

- les *city technology colleges*

- les *academies*

	Établissements Primaires	Établissements Secondaires
Community schools	10 845	2 164
Foundation schools	363	530
Voluntary controlled schools	2 549	118
Voluntary aided schools	3 747	555
Total maintained schools	17 504	3 367
City technology colleges	n/a	11
Academies	n/a	27
Nombre total d'écoles publiques indépendantes		39
Nombre total d'écoles publiques	17 504	3 405

(Source : Eurydice / NFER, 2006)

Tableau 5. Nombre d'écoles publiques par catégories (janvier 2006)

Ainsi, ce sont les écoles publiques supervisées par les collectivités locales qui restaient, avec une majorité écrasante, les plus nombreuses au début des années 2000.

Toutes les écoles publiques sont gérées par un conseil d'administration, depuis le milieu des années 1980 et l'instauration du LMS. Néanmoins, la catégorie à laquelle elles

[1] Les *CTCs* avaient été mises en place par les conservateurs dans les années 1990, et les *City Academies* furent mises en place par les nouveaux travaillistes en 2000. Elles furent renommées en *Academy* dans la loi de 2002. The Westminster Parliament, *The Learning and Skills Act 2000, Part V, Articles 130-133*, Londres, The Westminster Parliament, 2000, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2000/21/part/V/enacted> (consulté le 05 mai 2016).

appartiennent permet de déterminer le niveau d'autonomie dont elles disposent. Ainsi, les *community schools* sont les moins autonomes, alors que les *foundation schools* disposent d'une plus grande capacité d'action du fait de leur statut. La composition et le champ d'action des conseils d'administration sont déterminés par la loi[1] ; et ils ont le statut juridique de personne morale, ce qui n'engage pas la responsabilité individuelle de leurs membres.

Les principales différences pour ce qui concerne l'autonomie portent sur la nomination du conseil d'administration et sur sa composition, sur la gestion du personnel et des locaux, ainsi que sur l'admission des élèves. Les *foundation schools* soutenues financièrement par une association caritative (*trust schools*), ont un conseil d'administration nommé par cette même association. D'autre part, les conseils d'administration au sein des *voluntary aided schools* sont composés en majorité de membres ecclésiastiques, alors que cela n'est pas le cas dans les autres types d'écoles. Leur conseil d'administration doit être équitable et ne dégager aucune majorité. De même, Les *foundation schools* et les *voluntary aided* peuvent décider de leur politique d'admission, et elles sont les employeurs directs de leur personnel. Enfin, les *foundation schools* ont la possibilité de devenir propriétaires de leurs biens immobiliers (terrains et locaux).

Les conseils d'administration ont pour principale mission, en dehors de l'approbation du budget et de sa gestion, de mettre en place une stratégie personnalisée pour l'école qu'ils gèrent afin que celle-ci puisse se distinguer des autres écoles[2]. Cela peut se faire en mettant en place un projet éducatif particulier ou par le biais de la spécialisation. D'autre part, le gouvernement et les collectivités locales attendent des conseils d'administrations qu'ils améliorent les prestations proposées à leurs élèves, ainsi que leurs résultats. Ils sont chargés de la nomination du chef d'établissement, et ils ont l'obligation de le soutenir dans ses actions quotidiennes.

En outre, les conseils d'administration ont des responsabilités bien définies[3]. Ils gèrent les situations conflictuelles, telle que les exclusions d'élèves ou les licenciements. Ils ont une mission d'information destinée essentiellement aux parents, qui doit inclure divers documents définis par la loi, chaque conseil d'administration devant tenir à disposition des parents un site Internet à jour comprenant des données très précises sur les performances de l'établissement concerné (classement des écoles établi par le ministère, les résultats des élèves aux tests

[1] Les conseils d'administration anglais furent, par la suite, soumis à la loi sur l'éducation adoptée en 2002.
[2] The Euridyce Unit for England, Wales and Northern Ireland, *School Autonomy in England, op.cit*, p 23.
[3] *Ibid.* p. 25.

nationaux (à 11 et 14 ans), les résultats aux examens (16 ans) pour les écoles secondaires, un résumé des rapports d'inspections, le taux d'absentéisme), les mesures mises en place au sein de l'école dans divers domaines, tels que le handicap, la protection de l'enfance, la santé ou la discipline.

Cette mission d'information, rendue obligatoire par la loi, participe à la mise en place du quasi-marché et permet de rendre les écoles compétitives. En effet, les parents qui ont le droit de choisir l'école de leur enfant, doivent disposer de tous les éléments disponibles pour exercer un choix éclairé.

Les écoles publiques indépendantes ne sont pas soumises aux mêmes règles juridiques que les autres écoles, et sont libres de décider de leur mode de gouvernance, ainsi que de la composition et de la taille de leur conseil d'administration mais elles doivent tout de même obtenir l'accord du ministère. Des mécènes privés qui participent financièrement au fonctionnement de ces écoles sont membres du conseil d'administration, et ils sont souvent élus à la tête de ces derniers. D'autre part, ce sont les conseils d'administration qui emploient le personnel et ils ne sont pas soumis aux accords nationaux qui réglementent les salaires versés aux enseignants. Ils sont propriétaires de leurs locaux, et ils ont la capacité de sélectionner leurs élèves, mais doivent néanmoins respecter les règles établies par le code des admissions. Enfin, ils bénéficient d'une plus grande liberté au niveau des matières enseignées (même si elles sont dans l'obligation d'enseigner les matières considérées comme essentielles – maths, anglais, sciences et informatique). Ils ont également la capacité de fixer leur calendrier (vacances, nombres de jours et d'heures enseignés, répartition des plages horaires en fonction des matières considérées comme prioritaires).

Les nouveaux travaillistes ont créé un système éducatif diversifié, afin de faire fonctionner le quasi-marché mis en place par les conservateurs. Toutefois, même si le but affiché était de promouvoir la mise en place d'un solide réseau d'écoles publiques indépendantes et autonomes, cela n'était pas encore le cas lorsqu'ils quittèrent le pouvoir en mai 2010, leur nombre étant insuffisant[1].

[1] Les nouveaux travaillistes souhaitaient qu'il y ait au moins 400 *academies* en 2010, cependant il n'y avait que 203 *academies* en mars 2010. Leur nombre augmenta plus rapidement entre 2006 et 2010 car le droit d'ouvrir ce type d'établissement fut ouvert à tous, alors qu'il n'était auparavant accordé qu'aux écoles en grandes difficultés.

2.2.4 L'autonomie des écoles en Irlande du Nord

Comme au Pays de Galles et en Angleterre, les conseils d'administration en Irlande du Nord furent mis en place en 1986 par voie législative[1]. L'autonomie des écoles (LMS) fut quant à elle effective en 1990, pour faire à la suite de la promulgation de la loi de 1989[2].

À la différence du Pays de Galles et de l'Angleterre, pratiquement tous les conseils d'administration en Irlande du Nord (*Boards of Governors*) sont constitués de membres représentants les intérêts des églises protestantes ou catholiques. La composition des conseils d'administration est la suivante [3]:

- les *foundation members.* Il s'agit des fondateurs de l'école, et c'est à ce titre qu'ils siègent au sein des conseils d'administration. Ils sont qualifiés de *transferors* dans les écoles protestantes et de *trustees* dans les écoles catholiques ;

- toutes les écoles ne sont pas financées de la même façon en Irlande du Nord. Ainsi, les membres en lien avec le financement de l'école sont nommés soit par le ministère, s'il s'agit d'une école directement financée par celui-ci, soit par les ELBs si cet organisme est le principal contributeur au budget de l'école ;

- les parents nommés sont des *parents governors ;*

- et enfin les enseignants nommés sont des *teachers governors.*

La composition des conseils d'administration nord-irlandais s'inscrit toujours dans ce type de modèle. Seul le nombre de personnes présentes au sein du conseil d'administration est appelé à varier. Le nombre de membres varie de 8 à 36 personnes. À cette composition peuvent venir s'ajouter le chef d'établissement et des membres co-opté.

[1] The Westminster Parliament, *The Education and Libraries (Northern Ireland) order 1986, Part II,* Londres, The Westminster Parliament, 1986,
< http://www.legislation.gov.uk/nisi/1986/594/pdfs/uksi_19860594_en.pdf> (consulté le 21 juin 2015).
[2] The Westminster Parliament, *The Education Reform (Northern Ireland) order 1989, Part VIII, Chapter I,* Londres, The Westminster Parliament, 1986, <http://www.legislation.gov.uk/nisi/1986/594/pdfs/uksi_19860594_en.pdf> (consulté le 10 juillet 2016).
[3] R.j, Fitzpatrick, *Improving school Leadership*, Paris, OECD, 2007, pp. 34-40,
< https://www.oecd.org/edu/school/38752145.pdf> (consulté le 25 juin 2016).

Controlled Schools in Public Ownership	Number of Governors	Foundation Governors	EA & DE Governors	Parent Governors	Teacher Governors
Primary & Secondary	9, 16 or 24	4/ 9ths or 3/8ths Transferors	2/9ths or 2/8ths	2/ 9ths or 2/8ths	1/9th or 1/8th
Integrated Primary & Secondary	14 or 21	1/7th Transferors & 1/7th Trustees	2/7ths	2/7ths	1/7ths
Nursery, Grammar, Special	8,16 or 24		5/8ths	2/8ths	1/8th
Integrated Grammar	14 or 21		4/7ths	2/7ths	1/7th
Schools in Private Ownership	**Number of Governors**	**Foundation Governors (Trustees)**	**EA & DE Governors**	**Parent Governors**	**Teacher Governors**
Primary & Secondary (Voluntary Maintained 100% capital grant)	9, 18 or 27	4/9ths Must include 1 parent	3/9ths	1/9th	1/9th
Primary & Secondary (Voluntary Maintained 85% Capital grant)	10, 18 or 27	3/5ths or 5/9ths Must include 1 parent	1/5th or 2/9ths	1/10th or 1/9th	1/10th or 1/9th
Primary & Secondary (Grant Maintained Integrated 100% capital grant)	16 or 24	3/8ths	2/8ths	2/8ths	1/8th
Voluntary Grammar (100% Capital grant)	9,18,27 or 36	4/9ths Must include 1 parent	3/9ths	1/9th	1/9th
Voluntary Grammar (85% Capital grant)	10, 18,27, or 36	3/5ths or 5/9ths Must include 1 parent	1/5th or 2/9ths	I/10th or 1/9th	1/10th or 1/9th.
Voluntary Grammar (no capital grant)	13 or fewer 14 or more	Not regulated but must include 1 parent	0 0	1 2	1 2

(Source : Ministère de l'Éducation nord-irlandais (DENI), 2010)

Tableau 6. Liste des membres des conseils d'administration par catégories de gouverneurs.

Le gouvernement publie régulièrement des directives très détaillées sur le rôle et les responsabilités des conseils d'administration. Celles-ci sont nombreuses et peuvent être réparties en différentes catégories[1] :

- 1) Des fonctions pédagogiques :

- les conseils d'éducation doivent mettre en place la stratégie de l'école qu'ils gèrent ;

- dans ce cadre ils doivent établir un travail de partenariat avec le chef d'établissement et respecter la place de chacun ;

- ils doivent veiller à la bonne application des programmes scolaires, en travaillant en accord avec l'équipe éducative ;

- ils ont en charge l'organisation des cours d'enseignement religieux et de la célébration collective du culte religieux ;

- ils doivent s'assurer des bons résultats de l'école et mettre en place des mesures afin d'atteindre les objectifs de hausse de niveaux mis en place par le ministère.

- 2) Des fonctions financières et administratives :

- gérer le budget annuel, et établir des plans financiers sur trois ans qui doivent être soumis à l'approbation des ELBs ou du ministère ;

- entretenir les locaux et gérer les coûts que cela engendre ;

- gérer les personnels présents au sein de l'établissement (recrutement, licenciement, versement des salaires, congés) ;

- mettre en place les critères d'admission des élèves ;

- contrôler les mesures prises par l'école en cas de problèmes de discipline et d'absentéisme répété ;

- publier annuellement un rapport, et une fiche d'information sur l'école ;

- mettre en place les procédures à suivre en cas de litige avec les familles et les employés.

-3) Fonctions sanitaires et sociales :

[1] DENI, *Guide for Schools Governors*, Belfast, DENI, 2015, 191p.
< https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/de/Governors%27%20Guide_0.pdf> (consulté le 2 mai 2016).

- mettre en place des mesures d'assistance et de gratuité pour les familles modestes ;

- assurer l'accueil des enfants nécessitant une prise en charge adaptée ;

- mettre en place des mesures de protection de l'enfance ;

- assurer de bonnes mesures d'hygiène et de santé (alimentation des enfants dans l'enceinte de l'école) ;

- promouvoir l'égalité et la non-discrimination des élèves.

Le rôle des conseils d'administration en Irlande du Nord est très proche de celui exercé par les conseils d'administration gallois et anglais. Toutefois, la grande différence entre le modèle nord-irlandais et le modèle anglais est l'absence de variation dans le degré d'autonomie accordé aux écoles, et ce, malgré une offre éducative diversifiée en Irlande du Nord. De plus, ces écoles qui sont souvent de confessions différentes, sont très attachées à leur statut, qu'elles ne souhaitent pas faire évoluer, puisque la majorité d'entre elles se définissent précisément par leur appartenance à un groupe religieux. Par conséquent, le statut, la composition et la mission des conseils d'administration varient peu d'un modèle d'écoles à un autre, que l'école soit intégrée, protestante ou catholique.

De plus, comme au Pays de Galles, le contrôle exercé sur les conseils d'administration par le ministère et les ELBs est assez important. Il existe donc en Irlande du Nord une volonté assez marquée de la part des autorités publiques d'imposer des règles strictes quant au fonctionnement des conseils d'administration.

CONCLUSION

Si tous les systèmes sont restés des quasi-marchés, il est possible de faire un classement allant du plus ouvert au plus fermé. D'autre part, la prise de décisions et l'élaboration des politiques éducatives, ont fait l'objet en Écosse, puis depuis peu au Pays de Galles, d'une réforme qui, en prenant ses distances d'avec l'ancien modèle mis en place par Whitehall et Westminster, a renforcé la responsabilité collective de l'équipe ministérielle et tente une approche plus efficace et plus juste de l'élaboration des politiques gouvernementales, de la mise en place des réformes et de la délivrance des services publics.

D'autre part, si le rôle des collectivités locales a évolué depuis l'après-guerre, c'est en Écosse et au Pays de Galles qu'elles ont conservé le plus de pouvoir en restant des acteurs essentiels dans l'organisation, l'encadrement et la gestion des systèmes éducatifs au niveau local. Dans ces nations, elles travaillent en partenariat privilégié avec les gouvernements et elles jouent un rôle très important dans la mise en place des politiques éducatives et dans la répartition des fonds. Même si les ELBs gardent une place importante en Irlande du Nord, ces dernières doivent partager une partie de leurs responsabilités avec le CCMS. En outre, de nombreuses écoles, en se rattachant directement au ministère, ne dépendent plus du tout de leurs services. L'Angleterre, quant à elle, a fait évoluer le rôle des collectivités locales vers des tâches de supervision et de distribution des fonds en amont, et de contrôle des résultats obtenus par les établissements scolaires en aval. Loin, de rester les principales intermédiaires du gouvernement, elles ont été intégrées au sein d'un réseau de prestataires diverses. De plus, en cas d'inefficacité constaté, le pouvoir central n'hésite pas à les remplacer. Ainsi, le rôle exercé par les collectivités locales a évolué en fonction du degré d'ouverture du quasi-marché, et on observe qu'il peut être graduel. Elles ont donc gardé un rôle central au sein des marchés les plus régulés, comme c'est le cas en Écosse et au Pays de Galles, alors qu'il a été progressivement amoindri en Irlande du Nord et en Angleterre.

Enfin, le degré d'autonomie donné aux établissements scolaires n'est pas uniforme au Royaume-Uni. Il existe différent mode d'autonomie et il a été introduit en Écosse une variante qui, contrairement aux trois autres nations, ne remet pas le pouvoir décisionnel entre les mains du conseil d'administration mais entre celles du directeur de l'établissement et ne laisse qu'un rôle consultatif aux comités. D'autre part, les différents statuts accordés aux écoles publiques, qui sont gérées par les collectivités locales en Angleterre et au Pays de Galles, octroient plus

ou moins de liberté d'action à leurs conseils d'administration. Ces derniers sont très encadrés et réglementés au Pays de Galles et en Irlande du Nord. Sans surprise, les établissements publics indépendants mis en place en Angleterre sont ceux qui bénéficient d'une plus grande marge de possibilités. C'est également en Angleterre que le rôle joué par les conseils d'administration sera le plus lié au développement du quasi-marché, puisqu'il leur est demandé de mettre en place un projet pédagogique exprimant la singularité de chaque école, et qui permettra de mettre en avant la diversité attendue.

En dépit de l'opportunité qui s'est offerte aux nouveaux gouvernements, aucun n'a choisi d'introduire de profonds bouleversements dans l'organisation du système éducatif dont il a hérité en 1999[1]. Toutefois, il est difficile d'ignorer les nombreuses divergences qui ont été introduites car celles-ci ne peuvent pas être considérées comme totalement négligeables, même si elles n'interviennent pas à des niveaux majeurs et ne remettent pas totalement en cause le fonctionnement des systèmes éducatifs. Il est donc possible de parler de variations (parfois assez importantes) intervenant à l'intérieur d'un même type de modèle éducatif.

[1] Il est important de préciser que l'autonomie financière limitée des trois nations périphériques aurait rendu difficile des réformes profondes du système éducatif. En effet, les budgets dont disposent les deux Assemblées et le Parlement sont décidés à Londres et réduisent leur marge de maneouvre.

Chapitre 3

Définir les grands principes, comprendre la volonté de changement

Le deuxième chapitre a montré, qu'entre 1999 et 2010, des variations sont apparues dans la gestion et l'administration des quatre systèmes éducatifs. Il est certain que le passage à la dévolution a permis aux gouvernements de mieux répondre aux spécificités propres à chacune des quatre régions, ce qui n'était pas forcément le cas avant. De plus, cette situation a permis aux responsables politiques de prendre plus de liberté dans la conduite et l'organisation de leur gouvernement, ainsi que dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques publiques dévolues.

Mais quelle sont les raisons permettant d'expliquer la survenues de ces divergences ? Sont-elles simplement le reflet d'une volonté d'adaptation aux contraintes spécifiques engendrées par les particularités propres à chaque nation ? Ou sont-elles plutôt dues à une volonté politique de se démarquer et d'affirmer une différence de fond dans la conception du rôle exercé par l'éducation dans une société donnée ?

Pour tenter de répondre à ces questions, le troisième chapitre fera l'exploration des courants d'idées qui ont traversé le Royaume-Uni, et façonné, au fil du temps, ses systèmes éducatifs. Il mettra en avant les ressemblances, mais aussi les différences présentes dans les quatre nations du Royaume-Uni, et qui sont à l'origine des valeurs qui ont structuré ces systèmes éducatifs. Enfin, il définira les positionnements politiques des différents partis qui ont gouverné les quatre nations au cours de ces 11 premières années de dévolution. Il déterminera dans quelle mesure, les prises de positions de ces partis ont influencé les divergences constatées.

1. Les grands débats et la définition de valeurs communes

La dévolution a permis aux régions périphériques du Royaume-Uni, en introduisant davantage de démocratie au niveau local, d'agir au plus près des citoyens, et de s'ajuster aux contraintes propres aux particularités présentes au Pays de Galles, en Écosse et en Irlande du Nord. Cette possibilité fut poussée au plus haut niveau dans le domaine éducatif, et laissa le champ libre à une adaptation au plus juste, voire même à la pluralité.

Toutefois, au cours des années précédent la dévolution, un certains nombres de grands principes éducatifs, issus des débats qui ont pu agiter la société civile et le monde politique, se sont forgés. Ce socle, qui constitue la base des systèmes éducatifs du Royaume-Uni, est commun au quatre nations qui le partagent. Il est donc important de le définir et de comprendre son fonctionnement.

Néanmoins, la dévolution a permis à chacune des nations de définir ses propres objectifs éducatifs. Dans ces conditions, l'émergence d'une certaine diversité éducative, répondant à des attentes distinctes de la part des populations, a pu voir le jour. L'analyse de ces divergences va permettre de déterminer l'ampleur du phénomène.

1.1 Les grands débats sur l'éducation

Depuis la promulgation du *Butler Act* en 1944, plusieurs grands débats sur le rôle de l'éducation ont traversé le Royaume-Uni. Bien qu'en apparence ils aient souvent semblé opposer les partis conservateurs et travaillistes, la réalité est beaucoup plus complexe.

1.1.1 Débats idéologiques et action politique

En effet, il est vrai que les conservateurs ont plus souvent défendu un système éducatif au service de l'économie, basé sur la sélection, la performance et une certaine forme d'élitisme, pendant que les travaillistes ont davantage prôné la mise en place d'un système promouvant l'égalité des chances, et une pédagogie centrée sur l'enfant et son épanouissement à l'école. Toutefois, c'est un ministre de l'Éducation conservateur, Richard A. Butler qui, en 1944, a proposé une loi permettant à tous les enfants d'accéder gratuitement à l'enseignement secondaire, et qui a repoussé la fin de la scolarité obligatoire à 15 ans. Quelques années plus tard, c'est Ellen Wilkinson, ministre de l'Éducation travailliste, membre fondatrice du parti communiste britannique et fille d'un ouvrier du textile, qui a défendu

publiquement l'existence des *grammar schools* et la sélection qu'elles imposaient[1]. Dans les années 1950, c'est Edward Boyle, alors ministre de l'Éducation conservateur, et ancien élève d'Eton et d'Oxford, qui a œuvré pour l'instauration des *comprehensive schools.* À cette époque, sa position reflétait celle de nombreux élus du parti conservateurs qui ne partageaient pas l'idée selon laquelle un système éducatif basé sur la sélection pouvait être bénéfique pour leur pays, car ils constataient l'échec d'un grand nombre d'enfants issus des classes moyennes à l'examen d'entrée au secondaire à 11 ans (seuls 22% des enfants réussissaient à accéder aux *grammar schools*). C'est, néanmoins, un ministre travailliste ; Anthony Crossland, qui valida le passage au système des *comprehensive schools.* Toutefois, bien qu'étant lui-même opposé aux *grammar schools* et aux *public schools,* sa politique fut nuancée. Il ne fit pas voter de législation contraignante, laissant les collectivités locales libres de choisir si elles souhaitaient mettre en place un système de *comprehensive schools*[2], et il ne s'attaqua pas au secteur de l'enseignement hors-contrat[3], très puissant au Royaume-Uni.

Le débat se polarisa davantage dans les années 1970. Il se développa, à droite, de nombreux groupes de réflexion qui proposaient le retour à une éducation sélective, très utilitariste, basée sur la compétition entre les établissements scolaires et le libre choix parental. Alors qu'il émergea, à gauche, des syndicats d'enseignants et des intellectuels qui proposaient un model éducatif basé sur l'écoute, l'épanouissement des enfants, l'ouverture culturelle et moins d'évaluations (le rapport *Plowden* en est une illustration). Pourtant, c'est un Premier Ministre travailliste, James Callaghan, qui réorienta le système éducatif vers une vision plus utilitariste de l'éducation. Le contexte économique difficile du Royaume-Uni de l'époque justifiait en partie cette réorientation.

Si l'arrivée au pouvoir des conservateurs, en 1979, marqua le retour de la sélection avec la remise en place des écoles financées directement par l'État (ce qui permit de contourner les collectivités locales, très souvent à gauche), et si la promulgation de l'*Education Reform Act* en 1988 marqua la naissance du quasi-marché, un programme unique pour tous les élèves fut néanmoins mis en place. Cette réforme centralisatrice, qui représentait un changement majeur,

[1] Les *grammar schools* étaient considérées par une partie de la classe ouvrière, et des membres du parti travailliste, comme un tremplin qui leur permettait de s'élever socialement.
[2] C'est la raison pour laquelle, en 1997, en Angleterre il restait encore 164 *grammar schools et secondary modern schools* pour 4 000 écoles secondaires. Les collectivités locales, qui avaient retenu ce type d'établissements, pratiquaient toujours la sélection à 11 ans.
[3] Ce secteur, qui comprend les *independent schools* (dont font parti les prestigieuses *public schools*), scolarise 7% de la totalité des élèves du Royaume-Uni.

favorisa indirectement l'égalité des chances, puisque tous les enfants, étudièrent dès lors les mêmes contenus pédagogiques, sanctionnés par des niveaux d'apprentissage préétablis.

Enfin, l'arrivée des nouveaux travaillistes, à la fin des années 1990, fut loin de marquer une rupture nette et franche avec la politique éducative des conservateurs. Ces réformes s'inscrivaient dans une certaine forme de continuité, ce qui contribua à atténuer les différences de fond entre les conservateurs et les travaillistes, celles-ci ayant été plus prononcées dans les années 1970.

Toutefois, ces débats ont permis l'émergence de grands principes fondateurs, qui sont à la base même des systèmes éducatifs présents dans les quatre nations et qui leur donnent une cohérence.

1.1.2 Les grands principes communs aux systèmes éducatifs du Royaume-Uni

Comme le Royaume-Uni ne possède pas de texte constitutionnel, les grands principes qui ont façonné son système éducatif ont été élaborés par strates, au fur et à mesure des textes de lois, et des discours officiels. D'autre part, ces étapes, qui ont permis l'émergence de principes fondateurs, n'ont pas toujours eu lieu en même temps, mais elles restent communes à l'ensemble du Royaume Uni.

Aujourd'hui, l'une des grandes valeurs, qui va bien au-delà du territoire du Royaume-Uni, et qui est partagée par tous les pays démocratiques, est l'importance du bien être des enfants. Ainsi, tous ceux qui ont ratifié, le 7 septembre 1990[1], la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE)[2], furent contraints de l'intégrer dans leur droit national, et de la respecter. Les articles 28 et 29 stipulent que tous les enfants, sans distinction, ont le droit d'être éduqués « *progressivement et sur la base de l'égalité des chances* »[3]. Chaque État signataire doit donc leur permettre d'accéder gratuitement à l'enseignement primaire, et leur faciliter l'accès à l'enseignement secondaire. De plus, l'éducation doit s'exercer dans le respect de la dignité de l'enfant et doit veiller à ce qu'il s'épanouisse, afin qu'il puisse, dans les meilleures conditions, développer ses capacités physiques et mentales. L'éducation doit également lui donner toutes les chances de pouvoir s'intégrer et évoluer facilement dans la société, lorsqu'il sera devenu adulte. En 1990, les quatre Nations du Royaume-Uni

[1] La CIDE fut ratifié par 193 pays, ce qui représentait, en 1990, l'ensemble de la communauté internationale à l'exception des États-Unis et de la Somalie.
[2] Les Nations Unies, *Convention Internationale des Droits de l'Enfant,* New York, Les Nations Unies, 20 novembre 1989, 31 p.,
<http://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/50514.pdf>. (Consulté le 6 février 2016).
[3] Convention Internationale des droits de l'enfant, article 28, paragraphe 1.

possédaient déjà des enseignements primaires et secondaires accessibles à tous les enfants, et ceux-ci étaient éduqués dans le respect et la tolérance. Ces acquis furent conquis grâce à la démocratisation des études secondaires[1] (qui fût l'aboutissement de l'évolution progressive vers un accès à l'éducation toujours plus ouvert), et grâce à la révolution des idées progressistes prônées pendant tout le XX^e^ siècle par des éducateurs décidés[2] à révolutionner la conception de ce que devait être l'éducation. Cette vision de la pédagogie se matérialisa, au Royaume-Uni, par la publication du *Rapport Plowden*[3].

Le Royaume-Uni est un grand pays chrétien, et la diffusion et la transmission des valeurs morales chrétiennes représentent, dans chacune des quatre nations, l'un des principes fondamentaux que doit remplir le système éducatif. Celui-ci est intimement lié à son histoire. Au XIX^e^ siècle, avant que l'État n'intervienne dans l'organisation de l'éducation, ce sont les églises, qui en Angleterre comme au Pays de Galles, avaient mis en place des cours d'apprentissage de la lecture destinés à fidéliser le plus grand nombre possible d'enfants. En Écosse, le réseau d'écoles paroissiales fut directement organisé par l'église presbytérienne. En Irlande, les écoles étaient directement sous la coupe des églises catholiques et protestantes. En Angleterre, l'État intervint dans le domaine de l'éducation, en partie[4], pour calmer les querelles qui opposaient les anglicans aux non-conformistes (très présents au Pays de Galles). Il s'en suivit la création d'écoles publiques qui inclurent dans leurs programmes la transmission d'un enseignement religieux non-confessionnel basé sur la bible et les grands principes chrétiens. Ce type d'enseignement venait répondre à la multitude de courants religieux qui existaient, et qui se réclamaient de doctrines différentes. Cette neutralité confessionnelle permit la diffusion de valeurs morales constitutives de la chrétienté, sans faire de prosélytisme. De plus, cela permit de satisfaire les contribuables non-anglicans qui ne protestèrent plus quant à l'utilisation de leurs impôts. Par ailleurs, il persista un réseau d'écoles religieuses (en majorité des écoles secondaires), qui continuèrent à dispenser un enseignement religieux. Ces écoles ne purent choisir de devenir publiques qu'en 1945, à la

[1] Les lois qui permirent de déboucher sur la démocratisation des études secondaires ne furent pas toutes votées en même temps : 1936 pour l'Écosse, 1945 pour l'Angleterre et le Pays de Galles, et 1947 pour l'Irlande du Nord.

[2] Il faut notamment penser à l'apport représenté par les travaux de Maria Montessori, John Dewey et Jean Piaget.

[3] Ce rapport, qui prônait une éducation recentrée sur l'enfant, suscita des réactions vives et passionnées, et fut condamné par une partie de la droite conservatrice qui estimait que ces principes contribuaient à la baisse du niveau d'instruction des enfants au Royaume-Uni.

[4] Ce ne fut cependant pas la seule raison. Il fallait également prendre en compte l'explosion démographique qui ne permettait plus aux églises de répondre efficacement aux besoins exprimés. De plus, un grand nombre de parents n'avait pas les moyens de financer le coût de l'éducation. D'autre part, l'intervention financière de l'État, qui ne versait de l'argent qu'aux écoles recevant ses inspecteurs, a permis d'améliorer les conditions d'enseignement, qui dans beaucoup d'écoles étaient catastrophiques.

promulgation du *Butler Act*. Ces enseignements non-confessionnels gagnèrent, durant le XX[e] siècle, toutes les écoles publiques du Royaume-Uni. Aujourd'hui, l'Angleterre, le Pays de Galles, l'Écosse et l'Irlande du Nord affichent clairement leur volonté de donner la priorité à la diffusion des valeurs morales chrétiennes[1] à l'école, et ce malgré la présence d'autres religions sur leur sol[2]. Il est toutefois possible, pour les parents, de retirer leur enfant de ces modules d'enseignements. D'autre part, en Écosse et en Irlande du Nord, les écoles catholiques qui ont choisi de devenir écoles d'État, dispensent le catéchisme. De même l'Angleterre qui a fait le choix, au début des années 2000, de la diversité pour ce qui concerne les établissements publics, a permis la création d'écoles confessionnelles qui enseignent d'autres religions[3], et qui sont financées par l'État. Toutefois, la diffusion des valeurs chrétiennes reste très importante et est considérée comme essentielle dans la formation morale des adultes en devenir[4].

[1] Dans chacune des quatre nations, des documents officiels (*guidance*) portant sur les programmes devant être dispensés en cours d'éducation religieuse sont disponibles en ligne. Les documents, publiés respectivement en 2004 pour le Pays de Galles et en 2010 pour l'Angleterre, précisent qu'en vertu de l'article 375(3) de l'*Education Act* de 1996, les cours d'éducation religieuse, qui sont dispensés dans les écoles publiques anglaises et galloises, doivent refléter les traditions religieuses présentes en Grande-Bretagne, et doivent de ce fait s'orienter principalement autour de la chrétienté, tout en tenant compte des autres religions présentes sur son sol. En Écosse, un document officiel détaillant le contenu des cours d'éducation religieuse, explique aux parents la raison de l'accent mis autour de la chrétienté, alors, qu'en Irlande du Nord, il est précisé que ce sont les quatre principales églises chrétiennes qui ont développées le contenu des programmes qui s'articulent autour de quatre axes principaux : la révélation de dieu, l'église chrétienne, la moralité, les autres religions.
Qualification and Curriculum Authority, *Religious Education : The non-statutory national framework,* Cardiff, QCA, 2004, p. 10,
<ht http://www.mmiweb.org.uk/publications/re/NSNF.pdftp://www.mmiweb.org.uk/publications/re/NSNF.pdf> (consulté le 10 juin 2016),
Council for the Curriculum examinations and Assessment, *Religious Education*, Belfast, CCEA, 2007, p. 2, <https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/de/religious-education-core-syllabus-english-version.pdf> (15 juin 2016),
Department for Children, schools and families, *Religious Education in English Schools : non-statutory guidance*, London, 2010, p.10,
<https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/190260/DCSF-00114-2010.pdf> (consulté le 5 juin 2016),
Education Scotland, *Curriculum for Excellence : Religious and Moral Education, principles and practice,* Edimbourg, p. 2,
<https://www.cne-siar.gov.uk/media/CommitteeArchive/2015/02-february/education/agendas/H%20Item%208BA%20Appendix%201%20CfE%20RME%20Principles%20and%20%20Practice.pdf> (consulté le 2 juin 2016).

[2] Dans chacune des quatre nations, il est dispensé, dans les écoles d'État, des cours d'enseignement religieux non-confessionnels qui, toutefois, diffusent les grands principes chrétiens, tout en s'ouvrant aux autres religions (notamment l'Islam). L'obligation de s'ouvrir aux autres religions est plus fort en Angleterre et au Pays de Galles qu'en Écosse et en Irlande du Nord.

[3] Tel le Judaïsme, l'Hindouisme, l'Orthodoxie ou l'Islam.

[4] Néanmoins, il s'est développé, pendant toute la deuxième moitié du XX[e] siècle et le début du XXI[e] siècle, une sécularisation de la société, car les inspecteurs ont constaté une diminution, voire une disparition, dans certaines écoles publiques non-confessionnelles, du culte collectif qui devait être célébré chaque matin. Cette obligation du culte est pourtant inscrite dans la loi de 1944 mais aussi dans celle de 1988. Elle doit prendre la forme d'une célébration religieuse à caractère chrétien. Ces règles ont été rappelées, en Angleterre, dans la circulaire 1/94.

Si les principes fondamentaux de la religion chrétienne ont toujours été enseignés dans les écoles publiques[1]du Royaume-Uni, il n'en n'a pas été de même pour l'éducation à la citoyenneté et aux droits civiques[2]. Pourtant, il s'agit là d'un élément important[3]qui assure la transmission des valeurs démocratiques. Toutefois, loin de rassembler l'ensemble des décideurs politiques, elle a, au cours du temps, été sujet à controverses, et ne représente pas le même enjeu éducatif pour tous. Alors que les Écossais ont, depuis de nombreuses années, revendiqué la présence de cours d'instruction civique et citoyenne[4], les Anglais sont restés perplexes et peu enthousiastes face à cette matière, craignant un possible endoctrinement politique des enfants[5]. Ainsi, en Angleterre et au Pays de Galles, l'instruction civique a plutôt été considérée comme un sujet transversal. Cependant, l'arrivée au pouvoir des nouveaux travaillistes marqua une nette rupture. Ces derniers, inquiets devant le désintérêt grandissant des jeunes vis-à-vis de la politique, décidèrent d'inscrire l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires[6]. Ils prirent également la décision de créer, dans les établissements

---

The Westminster Parliament, *The Reform Education Act 1998, Part I, Chapter I, Sections 6 and 7*, Londres, The Westminster Parliament, 1988,
<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/part/I/enacted> (Consulté le 17 juin 2016).

[1] La présence de cours de religion dans les écoles publiques est tout de même contestée par quelques associations. La plus influente est la *British Humanist Association,* qui défend la laïcité et l'athéisme. Elle dénonce la présence de cours de religion à l'école publique et milite pour leur suppression.

[2] Dans les années 1970, en Angleterre, en Écosse et au Pays de Galles, le débat de fond qui eut lieu sur le rôle de l'éducation s'est peu intéressé à la place de la transmission des valeurs démocratiques à l'école. Il a opposé ceux qui considéraient comme primordial l'épanouissement personnel des enfants, à ceux qui défendaient une vision exclusivement utilitariste de l'école, ces derniers appartenant souvent au courant de la nouvelle droite (beaucoup de professionnels de l'éducation ont milité pour la mise en place d'une pédagogie recentrée sur l'enfant, et non sur la réussite aux examens).

[3] Deux documents officiels reconnaissent que l'un des rôles principaux de l'école est la transmission des valeurs démocratiques. Qualification and Curriculum Authority, *Education for Citizenship and the teaching of democracy in schools*, London, DFEE, 1998, 88p.,
<http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf> (consulté le 25 juin 2016).
HMIe, *Education for citizenship: A portrait of current practice in scottish schools and pre-school centres,* Edimbourgh, HMIe, 2006, 22 p.,
<http://dera.ioe.ac.uk/6352/7/efcpcp1_Redacted.pdf> (consulté le 25 juin 2016).

[4] Dès 1959, une matière appelée *Modern Studies,* fut introduite dans le programme écossais. Il s'agissait d'enseigner une approche sociale, économique et politique aux questions écossaises, britanniques et internationales. Ces enseignements étaient obligatoires les deux premières années d'études secondaires, puis ils devenaient optionnels par la suite. Cette matière existe toujours aujourd'hui, bien que l'instruction civique et citoyenne soit inscrite dans le nouveau programme scolaire. Cette dernière doit être enseignée de manière transversal. Pamela, Munn, Margaret, Arnot, « Citizenship in scottish schools : the evolution of education for citizenship from the late twentieth century to the present », *The Journal of the History of Education society,* Vol. 38, Issue 3, pp. 440-442,
<http://dx.doi.org/10.1080/00467600902855488/> (consulté le 26 février 2016).

[5] Andrews, Rhys, Andrew, Mycock, « Citizenship Education in the UK : Divergence Wihtin a Multi-National State », *Citizenship, Teaching and Learning,* Vol. 3, N°1, 2007, p. 74,
<http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/563/1/MycockCitizenship.pdf> (consulté le 23 juin 2016).

[6] Depuis 2002, à la suite de la publication d'un rapport intitulé *Teaching of Citizenship and Democracy in schools,* l'éducation à la citoyenneté est devenue une matière obligatoire pour les élèves du secondaire. Les sujets abordés sont la politique, le droit et la démocratie. D'autre part, cette matière fut rajoutée aux modules disponibles dans le cadre du *GCSE* et des *A levels*, qui sont les examens de fin d'études secondaires. Dans

scolaires, des conseils d'écoles (*school councils*), afin de donner aux élèves la possibilité de participer à la vie démocratique au sein de leur école. Le Pays de Galles, s'il reprit l'idée des conseils d'écoles au fonctionnement démocratique[1], ne fit pas de l'éducation à la citoyenneté une matière à part entière, et continua de demander aux enseignants de l'enseigner de manière transversale[2], tout en mettant en valeur les différences culturelles galloises. En Irlande du Nord, l'éducation à la citoyenneté fut perçue différemment, et fut davantage orientée sur l'aspect transcommunautaire et la compréhension de l'autre[3]. Elle resta aussi une matière transversale. Ainsi, si chacune des quatre nations admet qu'il est important d'enseigner l'instruction civique à l'école, la façon de l'aborder reste très différente d'une nation à l'autre.

Le débat portant sur l'existence d'une relation entre école et marché du travail fut assez vif au Royaume-Uni et n'a pas cessé de diviser la classe politique. Il a opposé une vision utilitariste et pragmatique à droite à une vision plus idéalisée du rôle de l'école à gauche[4]. Avec l'arrivée des conservateurs à la tête de l'exécutif, le débat fut tranché. La mise en œuvre des réformes successives a transformé en profondeur les systèmes éducatifs et les a libéralisés tout en les ouvrant à la concurrence. Le parti pris fut de calquer leur modèle de

---

l'enseignement primaire, l'éducation à la citoyenneté est abordée de manière transversale dans le cadre du PSHE *(Personal, social and Health Education).*

[1] Les conseils d'écoles sont obligatoires dans les écoles galloises, ce qui n'est pas le cas en Angleterre. Néanmoins, la majorité des écoles en possèdent un. Il existe, d'autre part, des *eco-committees,* qui sont également des conseils d'écoles mais qui ont pour mission de réduire l'empreinte environnementale d'une école. Geoff, Whitty, Wisby, Emma, *Real Decision Making ? School Councils in Action,* Londres, Institute of Education, 2007, 156 p.,
<http://dera.ioe.ac.uk/6611/2/DCSF-RR001.pdf> (consulté le 5 juillet 2016).

[2] L'éducation à la citoyenneté, au Pays de Galles, est enseignée dans le cadre d'un programme qui est divisé en deux parties : l'ESDGC *(Education for Sustainable Developement and Global Citizenship),* et le PSE *(Personal and Social Education).* Ces enseignements, qui doivent, selon les recommandations officielles, être abordés de manière transversale, sont regroupés en différents thèmes qui sont pour le PSE *: active citizenship, health and emotional well-being, moral and spiritual development, preparing for life long learning, Sustainable Development and Global Citizenship*, et pour l'ESDGC : *the natural environment, consuption and waste, climate change, wealth and poverty, identity and culture, choices and decisions, health.* Welsh Assembly Government, *Personal and Social education framework for 7 to 19-years-olds in Wales*, Cardiff, Department for children, Education, Lifelong Learning and Skills, 2008, 36 p.,
<http://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/130425-personal-and-social-education-framework-en.pdf> (consulté le 16 février 2015).

[3] Dès 1989, avec l'introduction des programmes scolaires, une matière transversale appelée *« Education for Mutual Understanding »*vit le jour. N'étant pas obligatoire elle fut appliquée de manière variable par les écoles. Depuis 2005, l'éducation à la citoyenneté, rebaptisée *«Personal Development and Mutual Understanding »,* doit être enseignée mais reste transversale Andrews, Rhys, Andrew, Mycock, « Citizenship Education in the UK : Divergence Wihtin a Multi-National State », *op. cit*, p. 74.

[4] Toutefois, c'est avec l'ouverture du débat sur le rôle que devait avoir l'école dans la société anglaise postindustrielle, que fut évoqué, pour la première fois publiquement, le lien entre économie et système éducatif. De façon assez surprenante, c'est le Premier Ministre travailliste, James Callaghan, qui prit cette initiative, en 1976. Ainsi, c'est son discours qui marqua une rupture très nette d'avec les idées progressistes et égalitaristes des années 1960 et 1970, pour redonner une orientation davantage axée sur le monde du travail et la réussite des élèves, ainsi que sur l'élévation des niveaux.

fonctionnement au plus près de celui du marché[1]. C'est en Angleterre que les changements furent les plus profonds, certaines résistances se faisant sentir au Pays de Galles et en Écosse. Il se dégagea, néanmoins, une tendance globale dans tous le Royaume-Uni. Ainsi, les réformes ayant eu lieu dans les années 1980 et 1990 ont orienté les quatre systèmes éducatifs dans la même direction. Il est alors possible d'observer le paradoxe dans lequel se trouvent des pays qui affirment vouloir favoriser au maximum le bien-être des enfants, tout en défendant un système éducatif basé sur une compétition accrue entre ses établissements et ses élèves. Pourtant, il semble évident que ce sont les écoliers d'aujourd'hui qui viendront inévitablement prendre la place des agents économiques de demain. Comment de ce point de vue, est-il possible de ne pas les y préparer efficacement dès l'école sans imposer une certaine forme de compétition ?

1.2 Les objectifs définis par les quatre nations entre 1997 et 2010

Depuis la dévolution, et malgré la persistance de grands principes communs, chacune des quatre nations a obtenu la possibilité de définir ses propres politiques éducatives, qui ont pu évoluer avec le temps. Entre 1997 et 2010, de nombreux objectifs ont été définis. Ils ont permis de mettre en œuvre les changements voulus par les différents gouvernements.

Avant même leur arrivée au pouvoir, les nouveaux travaillistes, emmenés par Tony Blair, mirent en avant l'importance de l'éducation[2]. Au cours des treize années de pouvoir travailliste, si les grands principes, analysés plus haut, restèrent les mêmes, l'accent fut mis sur certains points en fonction des buts poursuivis. Pour le gouvernement de Tony Blair l'éducation était l'un des domaines clé, qui déterminerait l'avenir du pays. La mondialisation, qui ouvrait de grandes possibilités sur le plan économique, engendrait également une compétition accrue entre les pays. C'est pourquoi, les nouveaux travaillistes considéraient comme primordial la mise en place d'un système éducatif très performant, capable de former une main d'œuvre hautement qualifiée et très compétitive dans les secteurs de pointe[3]. Le but

[1] Les nouveaux travaillistes n'ont pas remis en cause ce qui avait été mis en place par les conservateurs dans le domaine de l'éducation. Ils se sont inscrits dans la continuité, malgré la revendication d'une idéologie n'était pas le néolibéralisme, mais qui se démarquait de celle des précédents gouvernements travaillistes.

[2] À plusieurs reprises Tony Blair a rappelé l'importance de l'éducation. Il insista sur ce point en créant un slogan qu'il répéta à de nombreuses reprises dans plusieurs discours et qui était le suivant : « *edcuation, education, education.* ». Dans un discours qu'il prononça en 1996 au *Ruskin College*, il rappela que, s'il parvenait au pouvoir, le ministère de l'Éducation serait prépondérant et deviendrait aussi important que les ministères occupant traditionnellement le premier plan.
Tony, Blair, *Speech given at Ruskin College,* Oxford, Labour Party,1996,
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000084.htm> (consulté le 2 février 2014).

[3] La théorie politique de Tony Blair a beaucoup reposé sur le *Third Way*. En 1998, il a publié un manifeste intitulé : *The Third Way : New Politics for the New Century,* qui expose ses idées et les réformes qu'il compte

recherché était donc de développer un système éducatif venant se classer parmi les meilleurs au monde et capable d'apporter une plus-value économique au pays, en lui permettant de rester le plus compétitif possible au niveau mondial[1]. Ainsi, l'accent fut mis sur l'élévation des niveaux, l'égalité des chances et la diversification de l'offre éducative[2].

Le Pays de Galles, contrairement à l'Angleterre, ne se concentra pas sur les mêmes objectifs et privilégia l'instauration d'un partenariat avec les collectivités locales et le personnel enseignants. De plus, il n'adopta pas le modèle des écoles publiques indépendantes. La ministre de l'Éducation, Jane Davidson, choisit de développer un système éducatif innovant et performant, mais dont le but principal était de mettre l'épanouissement des enfants au centre de sa démarche. Il s'agissait de permettre aux élèves de suivre un parcours scolaire performant, et de leur donner la possibilité de choisir leur voie, tout en les accompagnants[3].

L'Écosse, quant à elle, ne décida pas non plus de réorganiser totalement son système éducatif, puisqu'elle conserva un modèle d'administration relativement stable, basé sur un partenariat entre les collectivités locales, le gouvernement central et un syndicat enseignant puissant. Il y eut, néanmoins, la volonté d'adapter le plus possible le système éducatif aux attentes de la population, et de mettre en place une forme de démocratie participative, avant de faire des réformes. À la suite de l'organisation de consultations publiques qui se déroulèrent dans tout le pays, l'accent fut mis sur l'égalité des chances et l'épanouissement de l'enfant. Les buts poursuivis, par le biais des réformes, furent de créer un système plus juste, plus performant, plus individualisé[4], mais aussi plus compétitif[5]. Il s'en est suivi une demande

---

mettre en œuvre. Comme l'explique Flavio Romano, Tony Blair pense que la nouvelle économie (*The New Economy*) repose sur le savoir et la créativité (*The Knowledge economy*), et que, de ce fait, on ne peut la dissocier d'un système éducatif performant. Il défend l'idée que les avancées technologiques qui seront à la source des emplois à venir, imposeront de mettre l'accent sur un enseignement de très grande qualité. Flavio, Romano, « Clinton and Blair : The Economics of the Third Way », *Journal of Economic and Social Policy*, Vol.10, Issue 2, 2006, pp. 5-8,
<http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1087&context=jesp> (consulté le 15 février 2015).

[1] Le terme de *Knowledge economy* fut également récurrent au parti travailliste.

[2] Tony, Blair, *fairness and opportunity for all*, City of London Academy, Labour Party, 12 septembre 2005, <http://www.theguardian.com/education/2005/sep/12/schools.uk2> (consulté le 26 août 2015).

[3] Jane, Davidson, « Disctinctive Education Policies in Wales », *Forum, op. cit*, pp. 46-51.

[4] Scottish Government (the), *Educating for Excellence : Choice and Opportunity, The Executive's Response to the nationale Debate*, Édimbourg, janvier 2003.
<www.gov.scot/Publications/2003/01/16226/17176> (consulté le 14/01/2016).

[5] Le parti travailliste écossais fut aux commandes du parlement de 1999 à 2007, puis il fut remplacé par le parti nationaliste écossais : le SNP. Au pouvoir, le parti travailliste écossais se rapprocha davantage de la vision éducative des nouveaux travaillistes anglais que des travaillistes gallois, prônant l'importance du choix et de la diversité, également de l'élévation des niveaux et de la performance des élèves. Toutefois, comme le peuple écossais s'était prononcé en faveur d'un système de *comprehensive schools*, les travaillistes choisirent

d'évaluation auprès de l'OCDE[1], ainsi que la mise en place d'audits effectués par des organismes publics indépendants et habilités à apprécier la pertinence du système[2].

Le cas de l'Irlande du Nord est beaucoup plus complexe puisque son Assemblée fut suspendue entre 2002 et 2007. Le parti du *Sinn Fèin* essaya de réformer la structure du système éducatif nord-irlandais en 2002, puis en 2007/2008, en mettant fin à la sélection à 11 ans, mais cette tentative se solda par un échec. Même si les réformes furent difficiles à mettre en place, plusieurs d'entre elles furent tout de même lancées entre 2007 et 2010. Ainsi, dès 2007, il fut décidé d'introduire de nouveaux programmes scolaires[3]. En outre, le ministère voulut réduire les écarts de niveaux très importants qui persistaient d'une école à l'autre. Enfin, la ministre de l'Éducation, afin de conserver une offre éducative de qualité, mit en place une vaste politique de réduction du nombre d'écoles, compte tenu de la baisse constante du nombre d'élèves scolarisés.

1.2.1 Les objectifs de l'Angleterre

Entre 1997 et 2010, les nouveaux travaillistes ont élaboré des réformes qui ont été menées progressivement, au fil des nouveaux mandats. Elles ont toutes été exposées dans des livres blancs contenant des objectifs précis chiffrés et datés[4]. Sous l'administration de Tony Blair (1997-2007), les réformes ont été marquées par l'émergence de quatre grands objectifs directeurs qui furent : l'augmentation des niveaux, les partenariats entre les différents acteurs du domaine éducatif, l'égalité des chances et enfin la réforme de l'éducation secondaire. Ces réformes furent soutenues par une augmentation du budget dédié à l'éducation, ainsi que par un important programme de rénovation des bâtiments scolaires, et un renouvellement du matériel mis à disposition des enseignants. La nomination, en 2007, de Gordon Brown au poste de Premier Ministre n'entraîna pas de modifications majeures dans les transformations enclenchées par son prédécesseur Tony Blair, et l'action de son gouvernement s'inscrivit dans la continuité de celle des gouvernements précédents.

---

d'introduire de la diversité, en proposant un parcours personnalisé pour les enfants du secondaire, avec un grand choix de matières et d'options disponibles.

[1] OCDE, Improving Schools in Scotland : An OECD Perspective, Paris, OCDE, 2015, 180 p. <http://www.oecd.org/edu/Improving-Schools-in-Scotland-An-OECD-Perspective.pdf>(consulté le 12/10/2015)

[2] Account Commission, *Key messages- School Education,* Edimbourg, Audit Scotland, 2014, 48 p. <http://www.audit-scotland.gov.uk/docs/local/2014/nr_140619_school_education_km.pdf>(consulté le 12/10/2015)

[3] Celle-ci s'intitulait *The Revised Northern Ireland Curriculum.*

[4] Entre 1997 et 2010 il y eut cinq livres blancs intitulés *Excellence in schools* (1997), *Schools : achieving success* (2001), *14-19 Education & Skills* (2005), *Higher Standards, Better schools for all* (2005), *Your child, your schools, our future* (2009).

L'un des objectifs principaux des nouveaux travaillistes fut l'élévation du niveau global du système éducatif anglais, le diagnostic posé étant le suivant : si la réussite d'établissements d'exception n'était plus à prouver, la majorité des écoles se contentaient de résultats très moyens. Pour arriver à augmenter le taux de réussite des élèves, il fut décidé de revoir le système dans son ensemble, de la maternelle à la sortie du lycée.

Dès 1997, le gouvernement choisit de mettre en place une réforme de grande envergure dans les domaines de la lecture, de l'écriture et du calcul. Dans un premier temps l'effort fut concentré sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Une méthode fut mise en place au niveau national (*The national Literacy Project*), et des consultants furent formés et envoyés dans les collectivités locales pour former les enseignants, à qui on imposa, dès septembre 1998, de consacrer au minimum une heure par jour à la lecture et à l'écriture. Par la suite, la même stratégie fut mise en place pour le calcul avec création d'une méthode (*The national numeracy project*). Les enseignants furent également formés par des consultants présents dans les collectivités locales. Pour accompagner la mise en œuvre de ces nouvelles pédagogies, les évaluations nationales et obligatoires furent maintenues, et même renforcées. Ainsi, il fut décidé que tous les enfants, qui entraient à l'école primaire seraient évalués sur leurs aptitudes à lire, écrire et compter, et seraient répartis par groupe de niveau. De même les évaluations passées à 7 et 11 ans furent maintenues. L'objectif affiché, pour l'année 2002, était que 80% des enfants âgés de 11 ans atteignent le niveau requis en anglais, et que 75% des enfants âgés de 11 ans atteignent le niveau requis en calcul[1]. Il fut également décidé de réduire le nombre d'élèves par classe à moins de 30, dans les premières années de scolarisation[2]. L'accent fut mis sur la rémunération et la formation des enseignants, ainsi que sur l'embauche de personnel tiers destinés à les aider dans leur travail en classe, et à les décharger du travail administratif. Enfin, le gouvernement orienta également sa politique sur le contrôle du travail effectué, et il fut demandé aux enseignants d'obtenir des résultats conformes aux objectifs publiés dans les livres blancs successifs.

[1] Ces objectifs ne furent pas tout à fait atteints puisqu'en 2002 75% des enfants de 11ans avaient atteint le niveau requis aux tests d'anglais et 73% atteignaient le niveau requis aux tests de mathématiques. Ruth, Lupton, Polina, Obolenskaya, *Labour's Record on Education: Policy, spending and Outcomes 1997-2010,* Londres, London School of Economics and Political Science, 2013, p. 35,
<http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/spcc/wp03.pdf> (consulté le 13 mars 2016).

[2] C'est l'abolition des *Assisted Places Schemes,* qui permit de financer le coût engendré par la réduction du nombre d'élèves par classe en maternelle et en primaire. Les *Assisted Places Schemes* permettaient aux enfants issus de milieux défavorisés d'intégrer des écoles privées gratuitement (*public schools*). Ce programme fut lancé en 1980 par les conservateurs et aboli en 1997 par les nouveaux travaillistes.

Tony Blair, mais aussi Gordon Brown, insistèrent sur la pertinence des partenariats dans le domaine éducatif. Les écoles, en particulier dans les zones difficiles, étaient fortement encouragées à former des réseaux, destinés à établir un réseau d'entraide ou de prêt de matériel. Par exemple, les écoles réussissant bien étaient invitées à venir en aide aux écoles en difficulté. De même, les parents, considérés comme les premiers éducateurs, étaient appelés à s'investir activement dans l'éducation de leurs enfants, en établissant des liens avec l'équipe éducative[1]. Les entreprises locales et les églises furent également sollicitées. Dans cette perspective, chacun, à sa manière, devait s'investir afin de participer à l'amélioration du système éducatif anglais.

Le gouvernement, insista sur l'élévation générale des niveaux, espérant que les bonnes écoles deviendraient excellentes, et que les écoles obtenant des résultats moyens deviendraient bonnes[2]. Il attendit également des établissements et des collectivités locales qu'ils s'emploient à réduire les écarts (*narrowing the* gap) qui pouvaient exister entre les meilleurs établissements et ceux qui connaissaient le plus de difficultés, afin de promouvoir l'égalité des chances. Plusieurs objectifs précis furent donc mis en place, dont l'ouverture de classes de maternelle pour les enfants âgés de quatre ans, en ciblant prioritairement les quartiers défavorisés. Un plan d'action visant à sortir les quartiers en difficulté de l'échec scolaire fut mis en place (*The Education Action Zone*). Dans un premier temps, il fut décidé de développer, sur 2 ou 3 ans, vingt cinq *Education Action Zones*[3]. Pour pouvoir être éligibles, il fallait que les quartiers cumulent un faible taux de réussite de leurs établissements scolaires, et des difficultés socio-économiques. Il s'agissait alors d'établir un forum réunissant tous les acteurs du quartier (parents, entreprises, églises, écoles et collectivités locales) et de mettre en

[1] Dès 1997, il fut demandé aux parents,d'établir un contrat écrit avec l'école de leur enfant, afin de formaliser les attentes envisagées de part et d'autre (*Home-School contract*). L'accent fut mis sur l'importance des devoirs. En 2009, le contrat pris le nom de *Home-School Agreement,* et celui-ci devait souligner les droits et les responsabilités des parents vis-à-vis de leur enfant, mais aussi vis-à-vis de l'école.
Departmant of Education and Skills, *White paper : Excellence in Schools,* Londres, DfES,1997, p. 3-54-55,
<http://www.educationengland.org.uk/documents/wp.1997/excellence-in-schools.html> (consulté le 12 février 2014),
Department for Children, Schools and Families, *Your child, your schools, our future : Building a 21st century schools system,* Londres, DCFS, 2009, p. 26,
<http://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/344452/21st_century_schools.pdf > (consulté le 16 février 2016).

[2] […] *While some of our schools are first-rate, many are good and most are improving, standards are not good enough, and in international terms we are falling behind. We have a major problem at the bottom, and suffer problems too in the middle[…]* Tony, Blair, *Speech given at Ruskin College,* Oxford, Labour Party, 1996,
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000084.htm> (consutlé le 12 février 2014).

[3] DfES, *White paper : Excellence in Schools*, *op. cit*, p. 39,
<http://www.educationengland.org.uk/documents/wp.1997/excellence-in-schools.html> (consulté le 12 février 2014).

place des objectifs visant à améliorer la réussite de chacun des établissements concernés et de la zone dans son ensemble. Une fois les objectifs établis, le gouvernement, en accord avec les collectivités locales, pouvait soutenir financièrement les actions engagées, tout en introduisant, si nécessaire, une certaine flexibilité en matière d'embauche du personnel ou d'organisation des établissements scolaires. Enfin, les *city technology colleges,* (CTC), qui avaient été créés par les conservateurs dans années 1990, furent remis au goût du jour. Ces établissements furent alors nommés *academies.* Il s'agissait de trouver un mécène, qui choisissait d'investir de l'argent en partenariat avec l'État, afin de créer (ou de racheter) un établissement situé dans une zone défavorisée, et en proie à l'échec scolaire[1].

La réforme de l'éducation secondaire fut centrale dans la mise en place de la politique éducative des nouveaux travaillistes. Celle-ci se matérialisa par la volonté d'augmenter le nombre de *specialist schools*, dans le but de diversifier l'offre éducative disponible, mais aussi de permettre aux écoles proposant leur candidature de devenir des établissements d'excellence, et d'améliorer leurs résultats. Ces établissements ont également reçus l'autorisation de sélectionner 10% de leurs élèves, mais uniquement sur la base de leurs capacités (et non de leurs acquis)[2]. Enfin les *grant-maintained schools* perdurèrent et furent rebaptisées *foundation schools.* Dans l'optique d'augmenter l'offre et de permettre aux parents de pouvoir choisir entre différents types d'établissements, le développement des écoles religieuses fut également favorisé. En outre, une autonomie financière plus grande fut accordée aux établissements secondaires. Cependant, le vrai changement vint s'inscrire dans la déréglementation qui accompagna la politique du gouvernement. Une autonomie toujours plus grande fut accordée aux établissements les plus performants, ce qui impliquait des inspections qualifiées de « légères », et toujours plus de facilités pour l'embauche du personnel, et l'application du contenu des programmes[3]. L'objectif déclaré du gouvernement

[1] Le programme de création des *Academies* fut lancé en mars 2000. Il fut annoncé par le ministre de l'éducation David Blunkett.

[2] Cette notion fut controversée, car le gouvernement introduisit une nuance entre les mots *aptitude* et *ability,* qui pour beaucoup de commentateurs n'étaient pas perçues comme étant différentes. Cette idée d'une sélection sur la base des capacités supposées de l'enfant fut donc accueillie avec scepticisme. Le professeur Peter Mortimore, alors directeur de l'Institut d'éducation de Londres, exprima ainsi ses doutes dans le *Guardian* :

Except in music and perhaps art, it does not seem possible to diagnose specific aptitudes for most school curriculum subjects. Instead, what seems to emerge from such testing is a general ability to learn, which is often, but not always, associated whith the various advantages of coming from a middle class home. How can headteachers know if the « aptitutde » of a ten-year-old in German shows anything more than the parents' ability to pay for language lessons? Clyde, Chitty, *Education Policy in Britain 2nd Edition, op. cit,* p. 70.

[3] *[…] We have already changed the inspection arrangements so that successful schools receive a « short » or light-touch inspection which places much greater emphasis on school self-evaluaion. […]We want to extend their autonomy by offering greater freedom over the curriculum and over pay and condition […]* Department for Education and Skills, *Schools Building on success,* Londres, DfEs, 2001, p. 50,

étant d'aboutir à un système d'écoles publiques indépendantes[1], une réforme de l'organisation de la scolarité des 14-19 ans fut également engagée, ainsi que du GCSE, ce qui permit aux élèves de combiner matières académiques et matières professionnelles. D'autre part, le gouvernement se fixa pour objectif que 50% des élèves[2]obtiennent au moins cinq *A levels* (dont un en anglais et un en mathématiques).

Enfin, les nouveaux travaillistes s'engagèrent dans un programme important de rénovation des bâtiments scolaires, qui étaient très vieux. Beaucoup de partenariats publics privés furent mis en place à cette occasion. De plus, des moyens furent consacrés au renouvellement du matériel, et notamment des postes informatiques, l'accent étant mis sur le développement des nouvelles technologies à l'école. Ces deux objectifs traduisaient la volonté du gouvernement d'augmenter le niveau global, des écoles puisque, enseigner dans des locaux neufs et adaptés, avec du matériel de dernière génération était considéré comme le signe d'un système performant destiné à former efficacement des élèves appelés à s'insérer dans le monde interconnecté du XXI^{e} siècle.

1.2.2 Les objectifs du Pays de Galles

C'est à partir de 2001 que la politique éducative du Pays de Galles commença à se distinguer de celle de l'Angleterre. Jane Davidson fut nommée ministre de l'Éducation en 2000. C'est un poste qu'elle occupa pendant sept ans, jusqu'en 2007[3]. Il s'agit d'une longévité exceptionnelle pour un ministre de l'Éducation[4]. Pendant les sept années passées au pouvoir, la ministre orchestra une réforme singulière, destinée à répondre aux particularités du Pays de Galles.Un premier document, nommé *The Learning Country, a paving document, a*

<http://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/250873/5050.pdf> (consulté le 05 mai 2014).

[1] *[…]It is to escape the straitjacket of the traditional comprehensive school and embrace the idea of genuinely independent non-fee paying state schools[…]* Tony, Blair, *Fairness and opportunity for all*, Londres, Laboour Party, 2005,
<https://www.theguardian.com/education/2005/sep/12/schools.uk2> (consulté le 10 janvier 2016).

[2] En 2005 seulement 44% des élèves obtinrent cinq GCSE incluant l'anglais et les mathématiques. Ruth, Lupton, Polina, Obolenskaya, *Labour's Record on Education: Policy, spending and Outcomes 1997-2010*, *op. cit*, p. 35.

[3] Elle fut remplacée en mai 2007 par Carwyn Jones qui occupa le poste jusqu'en juillet 2007. Par la suite le poste fut occupé Jane Hutt (juillet 2007-décembre 2009), puis par Leighton Andrews (décembre 2009- juin 2013) et enfin par Huw Lewis. Suite aux mauvais résultats de PISA 2009, Leighton Andrews présenta, en février 2011, une série de mesures destinées à remonter le niveau général du système éducatif gallois. D'autre part, malgré la nécessité de former des coalitions à deux reprises (en 2000 avec les libéraux démocrates, et en 2007 avec *Plaid Cymru*), le poste de ministre de l'éducation est toujours revenu à un membre du parti travailliste.

[4] Au cours de ces sept années de mandat, la ministre fut très soutenue, cependant sa politique fut critiquée après que soit sorti, en 2009, les résultats du programme PISA, qui plaçait les résultats du Pays de Galles bien en deçà de ceux de l'Angleterre, de l'Écosse et de l'Irlande du Nord.

Comprehensive Education and Lifelong Learning programme to 2010 in Wales, fut publié[1] en 2001. Il s'agissait d'un livre blanc exposant en détail les objectifs définis afin de faire du système éducatif du Pays de Galles l'un des plus performants au monde. En introduction la ministre exposa très clairement sa position vis-à-vis de son voisin anglais :

> […]Nous partageons, avec nos amis anglais, les mêmes objectifs stratégiques clés – mais il arrive souvent que, pour les atteindre, nous devions emprunter des chemins différents. Ainsi, lorsque cela sera nécessaire, il faudra que nous orientions notre propre politique, afin d'obtenir le meilleur pour le Pays de Galles […][2]

Puis, en 2006 un deuxième livre blanc intitulé *The Learning country : Vision into Action*[3]*,* fut présenté comme une mise à jour de la politique commencée cinq années auparavant. Les objectifs avancés étaient issus de la lignée de ce qui avait été pensé précédemment.

Cette politique s'orienta autour de quatre grands objectifs. Chacun regroupait toute une série de mesures. Contrairement à leurs voisins anglais, les Gallois décidèrent de mettre en avant le bien-être de l'enfant (et de l'apprenant adulte, puisque la réforme traita aussi de la formation postscolaire), tout en élaborant une offre éducative non différenciée et en insistant sur l'égalité des chances et la reconstruction du lien social à l'intérieur des communautés.

Les collectivités locales gardaient leur rôle centralisateur et restaient les principaux administrateurs des établissements scolaires primaires et secondaires. En outre, il était explicitement mentionné que la concurrence entre les écoles n'était pas envisagée comme une option souhaitable au Pays de Galles. Cett modulation à minima du quasi-marché, mis en place par les conservateurs à la fin des années 1980, se matérialisa de la sorte : les écoles secondaires n'auraient pas la possibilité de devenir des *specialist schools*. Ainsi, le choix, fait par les anglais, d'introduire de la diversité entre les établissements scolaires, afin de permettre aux parents de choisir la meilleure option pour leurs enfants, ne fut pas suivi au Pays de Galles qui conserva une unicité relative dans l'offre scolaire. De plus, il fut décidé de moins contrôler le travail effectué par les enseignants en leur laissant une marge de manœuvre plus importante quant aux méthodes pédagogiques dispensées. S'il fut demandé de mettre l'accent sur l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, le mode d'apprentissage

---

[1] The National Assembly for Wales, *The Learning Country, a paving document, a Comprehensive Education and Lifelong Learning programme to 2010 in Wales*, Cardiff, The National Assembly for Wales, 2001, 75p., <http://dera.ioe.ac.uk/5147/1/Learning_country_paving_document.pdf> (consulté le 25 novembre 2011).

[2] *[…]We share key strategic goals with our colleagues in England – but we often need to take a different route to achieve them. We shall take our own policy direction where necessary, to get the best for Wales […]Ibid.,* p. 2.

[3] The National Assembly for Wales, *The Learning Country : Vision into Action*, Cardiff, The National Assembly for Wales, 2006, 32p., <http://gov.wales/dcells/publications/publications/guidanceandinformation/learningcountry/learningcountryvis-e.pdf?lang=en> (consulté en 31 décembre 2011).

envisagé fut déterminé localement par un accord entre les collectivités locales et les écoles. Par ailleurs, en 2004, la ministre décida de supprimer les tests nationaux appelés SATs *(Stantard Attainment Targets*[1]), et de les remplacer par des évaluations mises en place par les enseignants pour les enfants de 11 et 14 ans. Les *League tables*, qui établissaient un classement entre les écoles furent également abolies[2] ; néanmoins les collectivités locales purent conserver des données permettant d'identifier les écoles en difficultés, et le rôle central de l'inspection académique ne changea pas. Enfin, le Pays de Galles décida, en plus des traditionnels *A Levels* de mettre en place un *Welsh Baccalaureate.*

De plus, l'importance de la place occupée par les établissements scolaires dans leur communauté fut mise en avant. Il fut décidé de donner aux écoles une place toute particulière, en leur ouvrant la possibilité de créer du lien social entre les différents groupes d'une même communauté ou d'un village. Ainsi, il fut demandé aux collectivités locales d'ouvrir les écoles en dehors des périodes scolaires en les transformant, par exemple, en centres aérés pendant les vacances ou en offrant des cours du soir pour les adultes. Toutes les initiatives allant dans ce sens furent accueillies positivement. De plus, l'idée de remettre du lien entre les différents acteurs du monde scolaire fut également au cœur de la réforme, puisque la mise en place de conseil d'école et d'éco-comités fut, dans un premier temps, fortement encouragée avant de devenir obligatoire. Enfin, un programme intitulé *extending entitlement*[3] fut mis en place au niveau des écoles secondaires, afin que les adolescents puissent se retrouver au sein de leur établissement dans un autre de cadre que celui de l'apprentissage.

L'égalité des chances fut également au cœur de la politique engagée par le parti travailliste gallois. En matière d'éducation, la rééducation des écarts de niveau entre les écoles fut mise au centre de la politique éducative. L'accent fut mis sur la formation du personnel enseignant, ainsi que sur les méthodes d'apprentissage employées pour y parvenir ; de plus une attention particulière fut portée sur les premières années d'enseignement considérées comme primordiales dans l'acquisition des apprentissages, et dans la détermination des futures réussites scolaires. Il fut également décidé de traiter les problèmes liés à l'absentéisme et à la discipline et établissant des liens avec les familles en difficulté.

Enfin, l'effort principal fut porté sur le bien-être des enfants. L'enfant fut mis au centre de la réforme et tout fut pensé pour qu'il se sente bien à l'école et qu'il puisse être guidé

[1] Jane, Davidson, "Distinctive education policies in Wales", *op. cit,* pp. 48-50.
[2] *Ibid.,* p 48-49.
[3] *Ibid.,* p 49.

correctement au cours de son parcours scolaire. Une réforme fut mise en place dès la maternelle, et es enfants furent encouragés à entrer dans l'apprentissage scolaire dès 3 ans[1]. Par la suite, il fut décidé de créer des passerelles destinées à faciliter le passage des élèves d'un établissement à un autre (à 11ans et à 16 ans). Enfin, le choix de l'orientation à la fin de l'enseignement secondaire fut revu et chaque enfant pouvait disposer d'un *coach* lui permettant de l'aider à choisir la voie qui lui convenait le mieux[2]. Les modes d'apprentissage furent revus, afin de placer le bien être de l'apprenant au cœur des apprentissages, le but étant de lui « apprendre à apprendre »[3]. D'autre part, l'accent fut mis sur la santé des enfants, en introduisant à l'intérieur des établissements scolaires toute une série de pratiques visant à éduquer les enfants quant à leurs habitudes alimentaires (ex : la distribution d'un petit déjeuner équilibré à l'école pour habituer les enfants à manger sainement et de manière équilibrée).

Comme en Angleterre toutes ces réformes furent soutenues par un important programme de rénovation des bâtiments scolaires, et un renouvellement du matériel disponible, notamment de l'équipement informatique, puisque l'accent était mis sur le développement de la matière *Information and Communication Technology* - ICT.

Si la ministre a souvent répété qu'améliorer le niveau du système éducatif gallois faisait parti de ses priorités, son approche fut différente de celle des Anglais, et beaucoup moins axée sur les résultats obtenus que sur le bien-être des enfants et la nécessité de minimiser l'aspect concurrentiel introduit par les conservateurs dans les années 1980. Alors que les travaillistes anglais étaient très déterminés dans leur volonté d'augmenter le niveau du système dans son ensemble et mirent en place une politique éducative très cadrée, les politiques galloises se sont davantage inscrites dans l'idée de fournir un service public permettant à tous d'être éduqués avec bienveillance, en se souciant moins des niveaux et de l'insertion des enfants sur le marché du travail.

[1] Ce programme fut nommé *Foundation Phase 3-7*.The national assembly for Wales, *The Learning Country : Vision into Action, op. cit,* pp. 4-7).
[2] Comme en Angleterre, le choix fut d'établir des objectifs sur la tranche d'âge 14-19 ans, malgré la fin de la scolarité obligatoire à 16 ans. Cette décision fut prise afin de mieux aider les adolescents dans leur orientation postscolaire.
[3] Cette aspect de la politique éducative fut baptisé « *Learners come first* ».

1.2.3 Les objectifs de l'Écosse

Suite aux élections de 1999 et de 2003, le parti travailliste qui, dans les deux cas, remporta le plus grand nombre de sièges, sans toutefois obtenir la majorité absolue[1], décida de former une coalition. Il s'allia donc, à deux reprises, aux libéraux démocrates, ce qui permit de contourner le parti nationaliste écossais (SNP) qui constituait la deuxième force politique de la nation[2]. Lors de ces deux mandats, des travaillistes furent nommés au poste de ministre de l'Éducation, ce qui donna la possibilité au parti de garder la main dans ce domaine considéré comme central dans la mise en œuvre de leur programme politique[3].

À la suite de la première loi sur l'éducation écossaise, qui fut entérinée en 2000, une ordonnance fut votée par l'exécutif écossais en décembre 2000[4]. Celle-ci définissait les cinq priorités nationales qui devaient être mises en œuvre dans le domaine de l'éducation. Ces priorités, qui comportaient beaucoup de similitudes avec le programme des travaillistes anglais, étaient les suivantes : augmenter le niveau du système scolaire dans son ensemble par le biais de tests et d'examens, en particulier dans les domaines de la lecture, de l'écriture et du calcul; Développer les compétences des enseignants et soutenir ces derniers dans leur travail, tout en mettant en place un environnement de travail favorable à l'acquisition des connaissances ; promouvoir l'égalités des chances, tout en portant une attention particulière aux enfants en situation de handicap et ayant des besoins éducatifs spécifiques ; mettre l'apprentissage du Gaélique et des autres langues en avant ; travailler de concert avec les parents afin que chaque enfant acquiert une forte estime de soi et qu'il respecte les autres ainsi que les valeurs de la société dans laquelle il grandit, tout en ayant conscience des droits et des devoirs qui incombent aux citoyens qui vivent au sein d'une société démocratique ; donner aux enfants les compétences nécessaires pour s'épanouir dans une société en changement et leur permettre de développer créativité et ambition[5] .

---

[1] Cependant, le parti ne disposa jamais de la majorité absolue qui lui aurait permis de diriger le pays sans former de coalition. Ils obtinrent 56 sièges sur 129 en 1999, et 50 sièges sur 129 en 2003.

[2] L'alliance entre le parti travailliste et le SNP ne fut pas possible, car ce dernier exigeait la tenue d'un référendum sur l'accès à l'indépendance de l'Écosse, ce que les travaillistes ne pouvaient pas accepter. C'est également cette raison qui empêcha les indépendantistes de former une coalition avec les libéraux démocrates en 2007, et qui les conduisit à former un gouvernement minoritaire, avec seulement 47 sièges sur 129.

[3] Toutefois, ils furent tout de même amenés à faire certaines concessions face aux libéraux démocrates. Ces derniers, par exemple, réussirent à imposer la gratuité à l'Université pour les étudiants écossais.

[4] The Scottish Executive, *The Education (National Priorities) (Scotland) Order 2000*, Edimbourg, the Scottish Executive, décembre 2000,
<http://www.legislation.gov.uk/ssi/2000/443/contents/made> (consulté le 23 avril 2016).

[5] *Five national priorities : 1/Achievement & Attainment, 2/ Framework for learning, 3/ inclusion & equality, 4/Values & citizenship, 5/learning for life*. The Scottish executive, *Educating for excellence, choice and opportunity*, Édimbourg, the Scottish Executive, 2003, p. 22,

En 2002, une grande consultation nationale, appelée *The national debate*, fut lancée. Il en résulta, en 2003 puis en 2004, deux documents officiels publiés par l'exécutif[1]. Ceux-ci se voulaient être la réponse du gouvernement, qui, en prenant en compte les attentes et les souhaits exprimés par la population et les représentants du monde éducatif, tirait les conclusions et proposait des réformes adaptées. Ainsi, la réalisation des cinq priorités nationales fut maintenue, mais d'autres points vinrent s'ajouter à ces objectifs. Il fut décidé de conserver un système de *comprehensive schools*, auxquelles la population semblait très attachée, et de ne pas remettre en cause la gestion des écoles par les collectivités locales. D'autres nouveaux points furent avancés, qui, une fois de plus, présentaient des similitudes avec le programme des travaillistes anglais. Il s'agissait de réduire le nombre d'enfants dans les classes de primaire, et de créer plus de places en maternelle ; d'alléger les programmes scolaires, tout en donnant plus de choix aux élèves, et de réduire le nombre des évaluations tout en renforçant le rôle de l'inspection académique ; d'accorder davantage d'autonomie et de responsabilités aux directeurs d'écoles, et de rénover le parc immobilier. Enfin, comme les conclusions tirées du débat national montrèrent que les écossais voulaient davantage de flexibilité à l'intérieur du système éducatif qui devait s'adapter à chaque enfant, et non l'inverse, des solutions allant dans ce sens furent envisagées.

C'est dans cet esprit qu'il fut décidé de revoir le contenu des programmes scolaires, et la manière de les enseigner. Un groupe de révision fut nommé en novembre 2003[2], afin d'identifier les principes qui pourraient structurer un programme éducatif qui s'étendrait de 3 à 18 ans. L'élaboration de ce programme tint compte de ce qui avait été publié dans le domaine de la recherche en éducation, ainsi que des conclusions dégagées lors du débat national. Par conséquent, ce nouveau programme fut élaboré en intégrant plusieurs facteurs, tels que les nouvelles possibilités éducatives offertes par l'utilisation des nouvelles technologies et la prise en compte des dernières recherches, qui portaient sur des méthodes d'apprentissage se basant sur le développement de l'enfant. Le groupe de révision tenta également de dresser la liste des défis et des transformations à venir comme, par exemple,

<http:// http://www.gov.scot/Resource/Doc/47021/0023968.pdf> (consulté le 23 avril 2016).

[1] *Ibid.*, 23 p.,
The Scottish executive, *Ambitious excellent schools, our agenda for action,* Édimbourg, the Scottich Executive, 2004, 22p.,
<http:// http://www.gov.scot/Resource/Doc/26800/0023694.pdf> (consulté le 23 avril 2016).

[2] Ce groupe de révision publia un papier en 2004 intitulé *The curriculum for excellence, The Curriculum Review Group.* The Scottish Executive, *The curriculum for excellence, The Curriculum Review Group,* Édimbourg, 2004, the Scottish Executive, 19p.,
<http://www.gov.scot/Resource/Doc/26800/0023690.pdf> (conulté le 12 mars 2016).

l'évolution du monde du travail. Plusieurs grands principes directeurs furent établis, et il fut décidé que l'élaboration du programme *Curriculum for excellence* s'étalerait sur plusieurs années, jusqu'en 2007. En mars 2006, un premier document visant à faire le bilan de ce qui avait été entrepris, dans le cadre de la mise en place de ce nouveau programme, depuis son élaboration en 2004, fut publié[1]. Il fut décidé que l'apprentissage des enfants s'articulerait autour de l'expérimentation, et que chaque niveau scolaire serait organisé en paliers ayant chacun un objectif précis qui devant aboutir au résultat attendu par l'enseignant.

En mai 2007, le parti travailliste perdit le pouvoir, et le parti nationaliste écossais (SNP) réussit à former un gouvernement minoritaire[2]. En août 2007, le gouvernement produisit un document[3] détaillant le nouveau projet politique qu'il avait élaboré pour rendre le pays plus performant. Dès l'introduction, il fut précisé qu'il prévoyait de se concentrer sur la performance des services publics, considérés comme centraux pour la réussite de sa stratégie. La politique éducative fut identifiée comme faisant partie des cinq priorités stratégiques participant à la mise en place d'une croissance économique durable[4].

Toutefois, entre 2007 et 2010, la politique éducative du parti nationaliste différa peu de celle engagée précédemment par la coalition des travaillistes et des libéraux-démocrates. Le gouvernement se concentra en priorité sur l'ouverture de places en maternelle, la réduction du nombre d'élèves dans les classes de primaire, et l'introduction progressive des nouveaux programmes scolaires et des nouveaux modes d'évaluation. Ainsi, le *Curriculum for excellence* qui avait été réformé et restructuré par la précédente coalition fut introduit tel quel, et le parti nationaliste n'y apporta pas de modifications.

1.2.4 Les objectifs de l'Irlande du Nord

Le cas de l'Irlande du Nord est particulier puisqu'il faut rappeler qu'entre 2002 et 2007 la province fut de nouveau gérée par Londres, son Assemblée ayant été suspendue. C'est

[1]The Scottish executive, *a curriculum for excellence, progress and proposals,* Édimbourg, the Scottish Executive, 2006, 36p.,
<http:// http://www.gov.scot/Resource/Doc/98764/0023924.pdf> (consulté le 05 avril 2016).

[2] La formation d'une coalition avec les libéraux-démocrates fut envisagée. Toutefois, la tenue d'un référendum sur l'indépendance qui était non-négociable pour le parti nationaliste marqua une ligne de séparation infranchissable entre eux et les libéraux-démocrates, qui refusèrent d'accepter cette condition.

[3] The Scottish Executive, *Reporting on 100 days : Moving Scotland forward,* Édimbourg, the Scottish Executive, 2007, 20 p.,
<http://www.gov.scot/Resource/Doc/196007/0052539.pdf> (consutlé le 22 juin 2016).

[4] En plus des cinq priorités stratégiques, des indicateurs furent mis en place. Leur rôle était d'évaluer les progrès accomplis par l'exécutif dans la mise en place des politiques annoncées. En 2008, un site Internet appelé *Scotland performs* fut lancé. Celui-ci permit d'aller voir les résultats obtenus, et ce qu'il restait à faire pour arriver à la réalisation des objectifs fixés.

pendant cette période que le parlement de Westminster vota *The Education (Northern Ireland) order 2006.* Il s'agit d'un texte important pour le système éducatif nord-irlandais. C'est, par exemple, ce dernier qui servit de cadre lors de la mise en place de la réforme des programmes.

Lorsque fut rétablie l'Assemblée nord-irlandaise, le 7 mai 2007, le ministère de l'Éducation revint une nouvelle fois au parti du *Sinn Feín.* La nouvelle ministre de l'Éducation, Caitríona Ruane, resta à ce poste jusqu'en mai 2011. Elle tenta de mettre en place plusieurs réformes d'envergure[1], qui ne connurent pas toujours le succès escompté. En effet, certaines, très controversées, comme l'abandon de la sélection à 11 ans, ne réussirent pas à réunir le consensus nécessaire entre les différents partis au pouvoir. Au cours de son mandat, la ministre tenta de mener de front plusieurs grandes réformes destinées à moderniser le système éducatif. Elle voulut abolir l'examen de sélection à 11 ans, tout en proposant d'orienter les enfants dès l'âge de 14 ans. Elle engagea la mise en place de nouveaux programmes réformés, et elle lança une politique pour élever le niveau du système scolaire, et réduire les inégalités. Enfin, Elle entreprit une politique ambitieuse visant à établir une carte scolaire, afin de réduire le nombre d'écoles, et de pérenniser une offre de qualité à l'intérieur du système éducatif.

Malgré les déclarations victorieuses de la ministre[2], qui se réjouit d'avoir réussi à abolir toute forme de sélection réglementée par l'État à l'entrée de l'enseignement secondaire, cette pratique est toujours en vigueur dans les *grammar schools*[3], qui sous-traitent la conception des tests à des entreprises privées[4]. En effet, si depuis novembre 2008, ce n'est plus l'État qui organise ce type de sélection, la ministre, faute de consensus politique, n'a pas pu obtenir de l'Assemblée le vote d'une loi contraignante, qui aurait obligé les écoles secondaires à faire cesser toute forme de sélection. L'examen à 11 ans fut aboli, mais seule une règlementation

[1] Anphoblacht, *Caitriona Ruane implementing a new vision in education,* 10 juillet 2008, <http://www.anphoblacht.com/contents/18803> (consulté le 5 mai 2016).
[2] The Belfast Telegraph, *Ruane: Teach Irish in every Northern Ireland school,* 19 mars 2011, <http://www.belfasttelegraph.co.uk/news/education/ruane-teach-irish-in-every-northern-ireland-school-28599010.html> (consulté le 5 mai 2016).
[3] Cette forme de sélection est aussi pratiquée dans certaines *Integrated schools.*
[4] *The Association for Quality Education* (AQE) est une entreprise locale fondée par des parents, des enseignants et des administrateurs d'école. Leurs tests sont utilisés en priorité par des écoles protestantes. Les tests fournis par *Granada Learning* sont majoritairement utilisés par les écoles catholiques. Cette entreprise est spécialisée dans la production d'évaluations à destination des écoles. Elle distribue des tests dans tout le Royaume-Uni. <http://www.gl.assessment.co.uk/> (consulté le 02 mai 2016), <https://aqe.org.uk/> (consulté le 02 mai 2016).

non-contraignante fut publiée, ce qui donna la possibilité aux écoles qui le souhaitaient d'organiser une admission sélective de leurs élèves.

La révision des programmes scolaires nord-irlandais fut mise en place en 2007, et son introduction s'est faite sur une période de trois ans. Toutefois, les autorités avaient commencé à s'interroger sur la pertinence et l'efficacité de ce qui était enseigné à l'école dès 1999. C'est à cette date que le CCEA[1], désireux de revoir les programmes pour mieux les adapter aux nouveaux défis du XXIè siècle, organisa un cycle de conférences appelé *Curriculum 21*[2]. Cet événement fut suivi, en 2002, d'une étude menée par la fondation nationale sur la recherche en éducation. Celle-ci s'intéressait directement aux enfants et à la perception qu'ils avaient des contenus d'enseignement. Il en sortit une série de résultats sans concession. Ainsi, la majorité des élèves interrogés considérait qu'ils n'étaient scolarisés que dans le but de passer des examens[3]et que les programmes enseignés n'étaient pas cohérents. Fort des ces considérations, le CCEA mit en place une révision portant sur l'intégralité des programmes, allant de la maternelle à la sortie du Lycée. Il s'agissait d'une révision radicale qui redéfinissait tout autant les buts poursuivis, que le contenu et la manière d'enseigner.

Les nouveaux programmes sont davantage centrés sur l'acquisition de compétences précises[4], permettant aux élèves d'évoluer seuls face à un problème, tout en laissant plus d'autonomie aux enseignants dans leur pédagogie. Ils offrent également, dès l'âge de 14 ans, davantage de possibilité de choix aux adolescents, qui peuvent se spécialiser en sélectionnant des matières précises et différenciées en fonction de leurs attentes et orientations futures.

Parallèlement à la mise en œuvre de nouveaux programmes, la ministre développa le programme intitulé *Every School a Good School* (ESaGs)[5]. À la suite des commentaires issus du rapport d'inspection portant sur la période 2006-2008, et qui constataient que les écarts d'apprentissages en lecture, écriture et calcul étaient parfois élevés entre les écoles primaires, la ministre décida de mettre en place une série de mesures afin d'augmenter les niveaux et

[1] *Council for the Curriculum, Examination and Assessment.*
[2] Ce cycle de conférences réunit tous les plus grands experts du moment. Les sujets traités portèrent autour des nouvelles technologies, de l'organisation du marché du travail dans une société globalisée ou encore de la scolarisation des plus jeunes. Ian, colwill, Carmell, Gallagher, « Developing a Curriculum for the twenty-first century : the experiences of England and Northern Ireland, *Prospects,* Vol.37, 2007, pp. 411-425, < http://DOI10.1007/s11125-008-9044-3> (consulté le 05 mai 2015).
[3] Ian, colwill, Carmell, Gallagher, « Developing a Curriculum for the twenty-first century: the experiences of England and Northern Ireland », *op. cit*, p. 416.
[4] Ces programmes sont toujours appliqués actuellement.
[5] Department of Education of Northern Ireland , *Every School a Good School, A Policy for School Improvment,* Belfast, DENI, Avril 2009, 76p., <http://www.deni.gov.uk/sites/default/files/publications/de/ESAGSPolicyforSchoolImprovement-FinalVersion05-05-2009.pdf> (consulté le 03 février 2016).

d'harmoniser l'efficience des apprentissages dispensés dans ces domaines. Bien qu'elle se concentra en priorité sur ces matières[1] dans l'enseignement primaire, elle proposa également d'autres mesures visant à encourager toutes les écoles à améliorer leurs performances. Elle manifesta aussi son intention de réduire significativement les inégalités sociales, afin de lutter contre les mauvaises performances d'une partie des écoles et de leurs élèves. La mise en œuvre de cette politique s'attachait plus précisément à réduire les écarts de niveaux qui existaient à l'intérieur du système, même si le niveau général était plutôt bon, l'objectif recherché étant, certes une augmentation du niveau global, mais surtout une réduction des écarts de performance.

Enfin, le ministère, mit en place, en 2009[2], une politique centrée autour de la pérennisation des écoles viables. En effet, dès 2006, un rapport intitulé *The Bain Review* alerta les autorités sur la baisse démographique assez significative en Irlande du Nord. Sa principale conséquence était un déclin des effectifs scolaires, qui conduisaient beaucoup d'écoles à ne plus délivrer un enseignement de qualité, en raison d'un trop petit nombre d'élèves. Il y avait trop d'écoles en Irlande du Nord, et ce phénomène était accentué par l'organisation communautarisée de la nation. L'Irlande du Nord, loin de posséder un système de *comprehensive schools,* connaissait au contraire un secteur très éclaté, réunissant plusieurs types d'écoles[3] destinées à accueillir les enfants issus des différents groupes religieux. De plus, L'Irlande du Nord qui, comme l'Angleterre, avait fait le choix d'une éducation basée sur la diversité des établissements et l'importance du choix parental, ne comptait ni harmoniser ni unifier le profil des établissements disponibles sur son territoire. Il fut donc décidé de mettre en place une carte scolaire, qui tiendrait compte des particularités sociales et culturelles du pays.

À la suite du rapport, le gouvernement publia, en janvier 2009, une série de mesures visant à mettre en place cette carte scolaire[4]. Dans un premier temps, il fallut évaluer chaque

[1] La stratégie mise en place pour obtenir de meilleurs résultats en lecture, écriture et calcul faisait partie du programme *every school, a good school.* Elle ne constituait qu'une partie des mesures envisagées par la ministre pour améliorer le système éducatif.

[2] Northern Ireland Audit Office, *Department of Education :Sustainability of Schools,* Belfast, Northern Ireland Audit Office, 2015, 70p.,
<http://www.niauditoffice.gov.uk/135119_niao_sustnblty_in_schols_for_web_v6.pdf> (consulté le 03 mars 2016).

[3] Les différents types d'établissements présents en Irlande du Nord sont les suivants : *Controlled schools, Catholic Maintained schools, Voluntary Grammar schools, Grant-maintained Integrated schools, Irish-medium schools. Ibid,* Appendix 2, p. 47.

[4] Le terme anglais employé est *Area Planning* et non *Catchment Area.* Je l'ai néanmoins traduit par le terme « carte scolaire », qui à mon sens reste le mieux adapté.

école en fonction d'une liste de critères prédéterminés et précis, afin de rendre compte de la viabilité des établissements désignés, en fonction d'une zone géographique donnée. Puis, dans un second temps, lorsque l'évaluation fut terminée, le ministère annonça qu'il allait développer un réseau d'écoles primaires et secondaires viables, et que sa mise en place se ferait par le biais d'un nouvel aménagement du territoire, acté par le ministère et géré par les *Education and library boards,* qui devaient mettre en place des audits pour identifier les écoles en difficultés. La réalisation de ces audits permit également de prendre des mesures adéquates pour améliorer l'offre éducative disponible. En 2015, un nouveau rapport fut publié par le ministère, afin d'évaluer le chemin parcouru.

2. Débats de fond sur la politique éducative au Royaume-Uni

Comment interpréter les divergences entre les quatre systèmes éducatifs du Royaume-Uni qui, depuis le passage à la dévolution, se sont installées, puis accentuées? Jusqu'en 2007, le parti des travaillistes a gouverné la Grande Bretagne, parfois en formant des coalitions ; comment analyser les politiques qui ont été mises en place ? Les variations, qui se sont inscrites dans le temps, ont-elles été le résultat de réelles dissimilitudes portant sur une conception différenciée du rôle du système éducatif ?

Et comment se placer, dans ce contexte, à l'échelle du Royaume-Uni et de l'évolution des politiques mises en œuvre en Irlande du Nord ? Les partis politiques nord-irlandais ont-ils menés des politiques éducatives distinctes, où se sont-ils, à l'inverse, rapprochés des autres nations ?

2.1 La troisième voie à l'épreuve de la politique éducative

Sous l'impulsion de son nouveau chef - Tony Blair - le *New Labour* a, dans les années 1990 et 2000, souscrit au courant idéologique de la troisième voie[1]. Il s'agissait d'un projet politique, qui en cherchant à s'adapter au nouvel ordre mondial, proposait de moderniser la social-démocratie en redynamisant les valeurs de centre-gauche[2].

2.1.1 La politique éducative mise en œuvre par les nouveaux travaillistes anglais

Ce nouveau projet politique posait la question de la place qui devait être occupée par l'État dans un monde ou l'économie de marché avait une fonction importante, et où les

[1] Ce sont les théories élaborées par le sociologue britannique Anthony Giddens qui inspirèrent directement Tony Blair dans la définition de son projet politique.
[2] Il existait entre les défenseurs de la théorie de la troisième voie des courants différents, l'exposé qui en est fait ici décrit uniquement la vision défendue par les nouveaux travaillistes anglais.

multinationales évoluaient à l'échelle planétaire. Dans ce contexte, les tenants du principe de la troisième voie ne mettaient pas en opposition directe et frontale l'État et les marchés, mais défendaient l'idée que celui-ci devait jouer le rôle d'un régulateur, ayant la capacité de corriger les défauts du marché en œuvrant pour la justice sociale, tout en facilitant la création de richesse. Ainsi, pour les nouveaux travaillistes ces idées nouvelles permettaient de s'adapter aux nouvelles opportunités ouvertes par la mondialisation tout en en gommant les effets négatifs[1].

La théorie de la troisième voie, défendue par les nouveaux travaillistes, s'articulait autour du thème central de la mondialisation, qu'ils considéraient comme inéluctable et qui entraînait de profonds changements économiques et sociaux, auxquels le Royaume-Uni allait devoir s'adapter. Si la concurrence accrue entre les États engendrait plus de risques et d'insécurité pour les individus, car leurs emplois étaient mis en compétition directes avec ceux des salariés des autres pays, il fallait mettre en place des politiques destinées à atténuer ces effets négatifs. Cependant, l'échange de données numériques et la création de nouvelles technologies allaient favoriser l'émergence d'une nouvelle économie basée sur le développement des savoirs et des services, qui deviendraient le moteur d'une nouvelle création de richesse. C'est pourquoi, dans ce contexte l'éducation et la formation continue représentaient la force et l'atout de la politique élaborée par les nouveaux travaillistes[2].

D'autre part, si l'aspect économique représentait une part importante du programme défendu par les nouveaux travaillistes, certaines valeurs considérées comme primordiales par le parti étaient mises en avant. En effet, pour les nouveaux travaillistes, il fallait que les individus composant une même société se sentent unis par des valeurs et un but commun : l'égalité des chances, la mise en responsabilité des citoyens devant leurs devoirs, et l'existence d'une société civile structurée autour de la notion de famille et de communauté[3].

---

[1] Tony, Blair, « New politics for the new century », *The third way : New politics for the new century*, Londres, Fabian Society, 21 septembre 1998.
<http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/new-politics-for-the-new-century-1199625.html> (consulté le 16 mars .2016).

[2] Stephen, Driver, Luke, Martell, « Left, Right and the third way, *Policy and Politics*, Vol.28, N°2, 2000, pp. 147-161,
<http://users.sussex.ac.uk/~ssfa2/leftrightandthethirdway.pdf> (consulté le 2 avril 2016).

[33] Stephen Driver et Luke Martel expliquent que les nouveaux travaillistes défendaient ardemment certaines valeurs morales. Ils précisent qu'ils avaient une vision très méritocratique de l'égalité, et que c'est pour cette raison qu'ils favorisaient l'égalité des chances au profit de l'égalité de résultats. D'autre part, si les nouveaux travaillistes reconnaissaient l'existence de droits garantis par l'État, ils défendaient les soummission des citoyens à des responsabilités auxquelles ils ne devaient pas déroger. Enfin, la notion de communauté semblait être primordiale, l'individu ne pouvant s'épanouir à l'extérieur de celle-ci. *Ibid., pp. 151-152.*

Pour faire suite à ce rapide exposé portant sur les fondements du projet politique des nouveaux travaillistes, il convient de déterminer dans quelle mesure l'élaboration de leur politique éducative s'est insérée dans ce projet. Certains observateurs, comme John Gray[1], affirment que la politique éducative qu'ils menèrent, au cours de ces onze années, s'inscrivit dans l'exacte continuité de celle des conservateurs. Ce jugement paraît un peu outrancier, et, comme le font remarquer Sally Power, Lindsay Paterson ou Stephen J. Ball[2], plusieurs aspects de la politique mené par les nouveaux travaillistes dans le domaine de l'éducation seraient en parfait désaccord avec les fondements de la politique éducative menée par les conservateurs.

L'existence même de la dévolution et la possibilité donnée à l'Écosse, au Pays de Galles et à l'Irlande du Nord de pouvoir élaborer et mettre en place librement leur politique éducative marque une forte divergence d'avec la conception du Royaume-Uni que prônaient les conservateurs. En effet, ces derniers n'ont pas cessé de vouloirs lisser le paysage éducatif du pays en tentant d'harmoniser le plus possible son fonctionnement (même si en fonction du contexte, des disparités persistaient).

De plus, comme le précise Sally Power[3], les notions de société et de répartition en classes sociales paraissaient être totalement dénuées de sens pour l'ancien Premier Ministre Margaret Thatcher qui considérait le choix de l'individu comme inaliénable et souverain[4]. C'est pourquoi, la volonté des nouveaux travaillistes, qui souhaitaient favoriser l'égalité des chances par la mise en œuvre de politiques diverses visant à corriger les effets négatifs induits par le quasi-marché, ne participait pas de la même conception. La responsabilisation des parents invités à s'investir dans la scolarité de leurs enfants, l'ouverture de centres de soutien aux devoirs ou encore l'attribution de coach permettant aux enfants issus de milieux défavorisés de pouvoir sélectionner correctement l'établissement secondaire de leur choix sont autant des mesures visant à réduire les inégalités produites par la mise en place de la compétition entre les écoles. Loin de cette vision, les conservateurs louaient les lois d'un marché qui s'autorégulait.

[1] John, Gray, « Blair's project in retrospect », *International Affairs,* Vol.80, N°1, 2004, pp.39-48. <http://eprints.lse.ac.uk/17376/> (consulté le 20.07.2016).
[2] Stephen, J.Ball, *The education debate,* Bristol, Policy Press, 2008, pp. 90-91.
[3] Sally, Power, « Le new labour et la troisième voie : une évolution de la politique de l'éducation pour une évolution de la classe moyenne » , *Revue française de pédagogie,* Vol. 166, 2009, 13 p., <http://rfp.revues.org/1091> (consulté le 10 mai 2016).
[4] « Il n'existe par de société, il y a seulement des hommes et des femmes ». « L'idée de classe sociale est un concept communiste. Elle assemble les gens comme des paquets, et les oppose les uns aux autres ». *Ibid.,* p.10.

Enfin, l'incitation du gouvernement à la création de partenariat entre les écoles visant à mettre en place des réseaux au sein desquels les bonnes écoles mettaient à disposition des autres écoles, soit leurs bonnes pratiques pédagogiques, soit leur locaux et leur matériel ont essayé de créer un esprit communautaire fort. De même, la volonté d'engager la participation de tous les acteurs locaux dans les zones prioritaires d'éducation rend compte de la volonté du gouvernement d'impliquer tout un quartier dans le devenir de son école et d'en responsabiliser tous ses membres, qu'il s'agisse de simples citoyens, d'entreprises locales ou d'associations.

À travers cette succession de mesures, on retrouve des principes qui sont au fondement même de l'idéologie de la troisième voie prônée par Tony Blair. En effet, le rôle régulateur de l'État est très présent, ainsi que l'espoir placé dans la reconnaissance de la société civile et de ses structures institutionnelles. De plus, la responsabilité des différents acteurs est mise en avant, et il leur est demandé d'agir et de s'investir dans la réussite de leurs écoles. Enfin, l'État, en donnant aux enfants issus des classes populaires des opportunités supplémentaires de réussite, assume son rôle protecteur et reconnaît, dans une certaine mesure, les effets négatifs que l'instauration d'un quasi-marché a pu engendrer.

Néanmoins, dès 1997, lors de la publication du premier livre blanc sur l'éducation la tendance fut clairement donnée : « […] Il s'agit d'investir dans le capital humain à une époque façonnée par l'acquisition du savoir. Tout cela dans le but d'être compétitif et de pouvoir s'insérer efficacement dans la mondialisation[1] […] ». Cette phrase résume parfaitement, en peu de mots, le projet sous-tendu par l'idéologie de la troisième voie. C'était par la mise en place d'un système éducatif performant que le pays pouvait mener à bien son insertion au sein de la mondialisation. Dans cette optique, il était plus aisé d'interpréter la volonté assez ferme du gouvernement de contrôler, par l'instauration d'évaluations nationales incessantes, le niveau des élèves. Cette logique s'était également inscrite dans le fait de vouloir augmenter sans arrêt les performances des élèves.

D'autre part, les nouveaux travaillistes ont adhéré sans hésitation au quasi-marché de l'éducation sans jamais le remettre en cause puisqu'ils ont, au contraire, participé fortement à son ouverture et à son approfondissement. De plus, ils ont remis au goût du jour la création d'établissements publics indépendants basés sur le modèle des écoles privées indépendantes. La mise en place de ce type d'écoles publiques a entraîné la dérégulation des conditions

[1] DfES, *Excellence in Schools, op.cit.*, p. 3.

d'embauche des professeurs, des contenus des programmes et des horaires de classe. Ce sont aussi les nouveaux travaillistes qui ont ouvert l'enseignement public à la participation du secteur privé en permettant à des organisations religieuses, ou à des mécènes d'apporter de l'argent et de s'investir dans le fonctionnement de ces écoles. Enfin, ce sont les nouveaux travaillistes qui ont redonné la possibilité aux écoles secondaires de sélectionner une partie de leurs effectifs. Ils n'ont pas non plus mis fin à la présence des *Grammar Schools* et au système bipartite qui perdure encore dans certaines zones.

Pour toutes ces raisons, les nouveaux travaillistes se sont attirés les foudres d'une bonne partie des acteurs du monde éducatif et de leur électorat qui ne leur ont pas pardonné d'avoir « trahi » les idéaux des années 1960 et du modèle de *comprehensive schools.* Toutefois, Peut-on parler de parti pris idéologique dans le choix de ces options ? Cela semble difficile à déterminer.

Certes, il est possible de mettre en avant que les tenants de la politique de la troisième voie, n'ayant pas de posture dogmatique vis-à-vis du rôle de l'État ou du secteur privé, ont adopté une attitude pragmatique et ont conservé « ce qui marche ». Tony Blair, lui-même défend ce point de vue. Il n'a pas cessé de marteler, au cours de ces dix années passées au pouvoir, que seuls les résultats comptaient, pas les types d'établissements. Toutefois, comme il a été précisé précédemment, aucune étude n'a jamais formellement prouvé que l'instauration d'un quasi-marché de l'éducation améliore significativement les performances d'un système éducatif ou que cela réduit drastiquement les inégalités. D'autre part, il est indéniable que certains des conseillers de Tony Blair, étaient, eux, dans la posture idéologique vis-à-vis du quasi-marché de l'éducation, et ne tenaient pas des propos neutres. C'est notamment le cas d'Andrew Adonis[1], qui fut l'un des conseillers les plus influents du premier ministre.

La politique éducative menée par les nouveaux travaillistes fut conforme aux principes de la troisième voie, que le gouvernement a essayé d'instaurer avec plus ou moins de succès[2]. Toutefois, comme le précise Dereck et Martel, la plupart des politiques qui ont été mises en place par les nouveaux travaillistes ont été des révisions et des approfondissements des

[1] Le livre qu'il a publié en 2012 est un plaidoyer en faveur du quasi-marché et des *Academies*. Il se pose ouvertement contre l'ancien système des *comprehensive schools.* Andrew, Adonis, *Education, Education, Education, Reforming England's schools,* Londres, Biteback publishing, 2012, 276 p.

[2] Les zones d'éducation prioritaires ainsi que les *Beacon Schools,* qui devaient devenir le cœur des partenariats entre écoles, n'ont pas rencontré le succès escompté et ont été abandonnés en cours de route.

réformes menées par les conservateurs, plutôt que de réelles innovations. Il semblerait que la politique éducative n'ai pas échappé pas à cette règle.

2.1.2 Les nouveaux travaillistes écossais et gallois.

Le Pays de Galles et l'Écosse ont été, pendant de nombreuses années, des bastions travaillistes importants au Royaume-Uni. Leur présence forte, dans ces régions, témoignait de l'hostilité de la population face aux politiques menées par les conservateurs. Cependant, au fil du temps, la configuration politique a changé et le parti travailliste ne s'est plus retrouvé en compétition avec les conservateurs, mais avec les partis nationalistes gallois et écossais. Cette nouvelle situation, s'est montrée difficile à appréhender dans la mesure où, ces nouveaux partis, se positionnaient sur une ligne sociale démocrate, qui défendait une politique orientée à gauche. En réussissant progressivement à séduire les électeurs, les partis nationalistes écossais et gallois sont ainsi devenus, au début des années 2000, les principales forces d'opposition au Pays de Galles et en Écosse, devançant les conservateurs et les libéraux-démocrates[1].

Dans ce contexte les travaillistes ont dû s'adapter. Mais, contre toute attente, le parti n'a pas choisi de décentraliser ses instances décisionnelles, et est resté très centralisé[2], et ce en dépit de la dévolution, et du nouveau paysage politique qui s'est progressivement dessiné. Si cette stratégie n'a pas nuit au travaillistes gallois qui ont réussi jusqu'à aujourd'hui à conserver le pouvoir au Pays de Galles (parfois en formant des coalitions), ce ne fut pas le cas en Écosse puisque les travaillistes perdirent le pouvoir en 2007 pour ne jamais réussir à le reconquérir.

La ligne qui fut choisie par le parti fut celle de l'unité[3]. Cependant, même si les équipes qui accédèrent au pouvoir ne furent pas constituées de membres situés sur l'aile gauche du parti[4], la conduite de certaines politiques publiques divergea. Ces différences incontestables

[1] Martin, laffin, Eric, Shaw, Gerald, Taylor, *Devolution party organisation in Britain: How devolution has changed the Scottish and welsh labour party*, Glasgow, ESRC, 2004, 19 p., <https://www.researchgate.net/publication/255590188> (consulté le 15.06.2015).

[2] Les partis travaillistes gallois et écossais étaient totalement intégrés au sein du parti travailliste. Avant la dévolution leur unique but était d'obtenir un maximum de sièges à Westminster. Après le passage de la dévolution, l'organisation interne du parti ne changea pas, et les secrétariats présents sur place n'obtinrent pas de pouvoirs supplémentaires. Tout a continué d'être supervisé à partir de Londres, l'octroi des budgets comme celui du personnel. *Ibid.* p. 5.

[3] Pour les cadres du parti, la dévolution n'avait pas de conséquences dommageables sur l'unité du parti puisqu'ils étaient tous liés par les valeurs fondatrices, qui avaient été énoncées dans la nouvelle clause 4, à savoir l'abandon de la propriété commune des moyens de production au profit de la reconnaissance des lois du marché. L'abandon de ce principe transforma la politique du nouveau parti travailliste qui s'orienta vers la sociale-démocratie. *Ibid.* p.14.

[4] Avant l'arrivée de Tony Blair, l'aile gauche du parti travailliste écossais occupait une place importante. Dans les années 1990, cette situation généra des tensions assez importantes avec Londres, et aboutit à une série de

furent à chaque fois amoindries. La ligne officielle du parti, qui était de ne pas mettre en avant les disparités qui pouvaient avoir lieu, décida d'invoquer, à chaque fois, un pragmatisme qui permettait de s'ajuster au contexte particulier inhérent à chacune des nations périphériques[1]. Jamais, il ne fut évoqué une quelconque différence de fond.

Dans le domaine éducatif, il est vrai qu'il est difficile d'exclure l'influence exercée sur les gouvernements dévolus par les collectivités locales qui sont puissantes, de même que le rôle joué par certains groupes représentant les intérêts d'une partie des acteurs du monde éducatif[2]. Cependant, en Écosse comme au Pays de Galles, ce sont bien les responsables politiques membres du parti travailliste qui revendiquèrent un mode de gestion des services publics différent, centrés sur le citoyen plus que le consommateur. Cela donna lieu, dans les deux nations, a une collaboration entre les différents pourvoyeurs de services publics. Cette politique fut, en particulier, très encouragée par le gouvernement gallois qui la supervisa et la revendiqua[3].

Ainsi, comme le défend Lindsay Paterson[4], il semblerait qu'il se soit développé, au sein du parti travailliste, une divergence de fond qui entraîna des variations dans l'élaboration des politiques éducatives mises en place en Angleterre, au Pays de Galles et en Écosse. Bien que de nombreux observateurs[5]aient définis la politique éducative des nouveaux travaillistes anglais comme étant issue d'un pragmatisme non-idéologique, venant s'inscrire dans la continuité du travail initié par les gouvernements de Thatcher et de Major, Paterson, comme Dereck et Martel ou encore Ball s'oppose à cette vision. Il décrit le Blairisme comme une idéologie structurée, qui repose sur plusieurs courants issus du centre gauche. Il l'oppose ainsi au Thatchérisme qui, selon lui, reposait sur une vision plus paradoxale et moins construite, qui alliait la suprématie des marchés et l'autoritarisme étatique[6]. S'il ne nie pas que certaines des politiques menées par les travaillistes s'inscrivent bien dans la continuité de ce qui avait été

luttes intestines. Les centristes réussirent finalement à s'imposer en Écosse, et à écarter du pouvoir les membres du parti situés très à gauche. *Ibid.,* p. 5.

[1] Il faut préciser qu'en Écosse, le parti travailliste présenta beaucoup de ces réformes, situées à gauche, comme la conséquence de la coalition qu'ils avaient faite avec les libéraux démocrates. Il est vrai que le programme de ces derniers était orienté plus à gauche que celui des travaillistes. *Ibid.* p. 13.

[2] Il peut notamment s'agir des inspecteurs académiques ainsi que des syndicats d'enseignants qui ont une forte influence en Écosse et au Pays de Galles.

[3]Cette politique fut baptisée *Joined-up public services.*

[4] Lindsay, Paterson, « The three ideologies of the British Labour Party 1997-2001 », *Oxford Review of Educaiton,* Vol. 29, N°2, pp.165-185,
< http://dx.doi.org/10.1080/0305498032000080666> (consulté le 25 mai 2014).

[5] Paterson cite Whitty &Power et Maclure.

[6] *Ibid.,* p. 170-174.

précédemment mis en place par les conservateurs[1], il relie le libéralisme des Blairistes aux courants travaillistes modérés et libéraux démocrates du XIX[e] siècle. Ce courant est basé sur la compétition entre les individus[2], les partenariats entre le public et le privé et le recours aux services de l'État uniquement lorsque cela s'avère nécessaire[3]. Cette tendance[4] éloigne l'idéologie soutenue par le parti travailliste anglais de la sociale démocratie du XX[e] siècle basée sur la redistribution des richesses. Toutefois, ce libéralisme, comme il l'explique, s'accompagne de ce qu'il appelle le « développementalisme[5] » qui allie interventionnisme étatique[6] et exhortation morale à se prendre en main et à accomplir ses devoirs, sans chercher à uniquement bénéficier de droits.

En parallèle, il compare cette idéologie à celle qui sous-tend les politiques éducatives menées au Pays de Galles et en Écosse. Ces deux nations sont, selon lui, très proches sur le plan idéologiques et mènent des politiques éducatives sociale-démocrates[7]. De ce fait, elles se rapprochent beaucoup plus des politiques qui furent élaborées au XX[e] siècle, et ont une conception des services publics est située beaucoup plus à gauche de l'échiquier politique. Ceux-ci sont perçus comme des biens communs offrant aux citoyens d'un même pays des services indifférenciés, donnant (en théorie) à tous l'opportunité de pouvoir s'épanouir. Cette conception est relativement éloignée du concept de méritocratie des travaillistes anglais. Les populations de ces nations semblent avoir confiance dans l'offre éducative publique qui est proposée, et qui ne met pas les individus en compétition. De plus, la collaboration entre les différents acteurs du monde éducatifs est réelle, et le centre semble être moins dirigiste vis-à-vis des membres de la communauté éducative et des institutions locales[8].

Si cette tendance se constate autant au Pays de Galles qu'en Écosse, il est nécessaire de préciser que le discours fut beaucoup plus direct chez les politiciens gallois, qui ont

[1] Notamment au niveau structurel du système éducatif.
[2] L'idéologie des néo-travaillistes est basée sur la méritocratie, ainsi l'État doit donner à chacun la possibilité de pouvoir s'accomplir en fonction de ce que ses aptitudes personnelles lui permettent.
[3] *Ibid., p. 173.*
[4] Il qualifie cette tendance de *New labourism. Ibid.,* p. 166.
[5] Le terme employé dans l'article est *developmentalism*. *Ibid.,* p. 166.
[6] Pour Paterson cet interventionnisme, qui se traduit presque par de l'autoritarisme, est illustré, par exemple, par l'introduction d'une évaluation obligatoire des enfants de cinq ans avant leur entrée en école primaire, ou, par l'obligation pour les enseignants du primaire de consacrer une heure par jour à la lecture et au calcul. La forte incitation à suivre les méthodes d'apprentissage préconisées par le ministère en fait également partie. *Ibid.,* p. 170.
[7] Il qualifie cette tendance de nouvelle sociale-démocratie. *Ibid.,* p. 166.
[8] Il y a en Écosse et au Pays de Galles, une volonté de l'inspection et des gouvernements de travailler en collaboration avec les collectivités locales et les enseignants qui fait défaut à l'Angleterre, où tout est imposé d'en haut, laissant peu de marge de négociation aux acteurs locaux.

revendiqué plus ouvertement leur refus d'appliquer certaines politiques[1]. Il est vrai que les gallois, jusqu'en 2011, ne bénéficiaient pas de la possibilité d'émettre leur propre législation primaire et dépendaient en grande partie des celle émise à Westminster ; ils ont dû s'affirmer et revendiquer leur désir de différence plus ouvertement que les écossais, qui au plan législatif, avaient une latitude assez large. Toutefois, le discours écossais est resté, lui, beaucoup plus lisse et en accord avec celui des travaillistes anglais. En outre, les travaillistes écossais ont eu une attitude plus paradoxale que les gallois. Si dans les faits ils ont menés une politique plus à gauche que celle des travaillistes anglais, ils ont essayé de rester sur la ligne du parti. Cela a parfois pu donner lieu à des compromis étranges, comme, par exemple le programme *Ambitious Excellent Schools* qui, en 2004, proposait de mettre en avant le choix et la diversité à l'intérieur d'un système très uniformisé de *comprehensive schools.*

D'autre part, il faut rappeler que les gouvernements gallois et écossais, contrairement au gouvernement anglais, étaient sérieusement attaqués par des partis nationalistes et libéraux-démocrates placés bien plus à gauche qu'eux. Ainsi, même si traditionnellement ces nations sont restées très attachées à leur système de *comprehensive schools* et à la force de leurs services publics, le contexte politique les obligea à gauchiser leurs politiques publiques afin de conserver le pouvoir. C'est donc le mélange des ces deux paramètres qui participa à produire une divergence de fond qui s'est inscrite durablement au sein du parti.

2.2 L'exercice du pouvoir par les partis non-traditionnels

À partir des années 1970, le Royaume-Uni fut gouverné par les conservateurs ou les travaillistes[2]. Le passage à la dévolution entraîna l'émergence de nouveaux partis sur la scène politique nord-irlandaise et écossaise. Il sera intéressant, dans cette section, d'analyser la teneur de leur action politique, et de déterminer dans quelle mesure cette situation a participé à la différenciation des systèmes éducatifs.

[1] Ce fut le cas de Rhodri Morgan, qui alors qu'il était premier ministre de l'Assemblée galloise, fit en 2002 un discours ouvertement vindicatif, et qui expliquait pourquoi les gallois n'appliqueraient pas les mêmes politiques publiques que les travaillistes anglais. BBC news, *New Labour « attack » under fire*, 11 décembre 2002, < http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/wales/2565859.stm> (consulté le 2 septembre 2016).

[2] Entre 1922 et 1972, le Parlement de Stormont fut gouverné par le parti UUP (*The Ulster Unionist Party*). À partir de cette date, et avec la reprise en main du pouvoir par Londres, le ministre chargé des affaires nord-irlandaise appartenait au parti majoritaire au Parlement de Westminster. Le DUP, le *Sinn Fèin* et le SDLP furent formés au début des années 1970.

2.2.1 Le nouveau nationalisme écossais.

La victoire du SNP, en mai 2007, ne fut pas spectaculaire. En effet, le parti nationaliste ne devança le parti travailliste que d'un siège[1]. Pourtant, c'est bien le parti, dont la revendication principale est basée sur l'accès à l'indépendance de l'Écosse, qui réussit à conquérir le pouvoir, et à le garder depuis les élections de 2007. Comment, dans ces conditions, expliquer son succès électoral grandissant[2] ?

Comme nous l'avons vu précédemment, bien que le parti travailliste ait mené une politique social-démocrate en Écosse, ce dernier s'est parfois illustré par ses ambigüités dans le développement de certaines politiques publiques (notamment les politiques éducatives). D'autre part, la vision de la nation qu'il défendait ne proposait rien de nouveau, s'inscrivant dans un modèle de gouvernance reposant sur le modèle existant.

Le parti du SNP a réussi, au contraire, à construire une vision originale que Margaret Arnott et Jenny Ozga qualifient de nouveau nationalisme[3]. Loin d'inscrire leur désir d'indépendance au sein d'une tradition passéiste et nostalgique, le discours du parti s'articule autour de la construction de concepts modernes comme la justice sociale et la performance économique. La construction de son programme repose sur une vision positive et dynamique du pays et qui est basée sur ses qualités intrinsèques. Ainsi, il défend l'idée d'une Écosse forte qui, grâce au potentiel exceptionnel de sa population et de ses institutions publiques possède la capacité d'améliorer durablement les performances du pays. Il relie donc l'héritage culturel (mythifié ?) d'une Écosse permettant à tous de réussir et de s'élever tout en participant à la réussite économique du pays[4].

De plus, les nationalistes cherchent à créer des ponts avec l'extérieur en reliant leur nation aux pays européens qui l'entourent et que le gouvernement nationaliste nomme *The arc of prosperity countries*[5]. En comparant l'Écosse à ces pays, il la relie à des états qui

[1] BBC news, *Scottish elections 2007,* 6 mai 2007,
< http://news.bbc.co.uk/2/shared/vote2007/scottish_parliment/html/region_99999.stm> (consulté le 4 septembre 2016).
[2] En effet, si le SNP a conquit le pouvoir de justesse en 2007, il a, cependant, fait une percée électorale sans précédent pour un parti nationaliste. En 2011, il a gagné 69 sièges sur 129. BBC news, *Vote 2011,* 11 mai 2011,
<http://www.bbc.co.uk/news/special/election2011/overview/html/scotland.stm> (consulté le 2 septembre 2016).
[3] Margaret, Arnott, Jenny, Ozga, « Education and nationalism: The discourse of Education Policy in Scotland », *Discourse: Studies in the cultural politics of education,* Vol.31, N°3, pp.335-350,
< http://www.informaworld.com/10.1080/01596301003786951> (consulté le 12 décembre 2015).
[4] Alex, Salmond, « Foreword », *the government economic strategy,* The Scottish Governement, 2007, p. 6,
< http://www.gov.scot/Resource/Doc/202993/0054092.pdf> (consutlé le 3 septembre 2016).
[5] Il rassemble la Norvège, la Finlande, l'Islande, l'Irelande et le Danemark. Cette analyse fut faite par le premier ministre avant la crise qui a touché l'Irlande. *Ibid.,* p.13.

s'inscrivent dans une tradition social-démocrate qui allie l'égalité, le bien-être social et la vigueur économique. Ainsi, cette vision positive, porteuse d'une Écosse qui s'inscrirait dans un futur florissant, crée un imaginaire rassurant et prometteur. Cela, d'une certaine manière, éloigne (en partie) les craintes qu'aurait pu susciter l'arrivée au pouvoir d'un parti dont le but final est de conduire le pays vers l'indépendance (et donc vers l'inconnu)[1].

Contrairement à un programme classique, le parti nationaliste écossais a construit une politique reposant sur une vision globale. En effet, le SNP a élaboré une politique qui est poursuivie dans le but de : « […] Créer un pays plus performant qui offrirait des opportunités à tous ses citoyens, et qui leur permettrait de s'épanouir grâce à la mise en place d'une croissance économique durable […][2] ».

Pour ce faire, le gouvernement a publié en novembre 2007, un document destiné à exposer la stratégie économique[3] qui devait permettre d'atteindre ce but. C'est dans ce cadre que vient s'inscrire la politique éducative développée par le SNP. Elle se trouve à l'intérieur d'un modèle de développement qui forme un tout indissociable. Ce modèle est basé sur l'élaboration de cinq objectifs stratégiques, se subdivisant en cinq priorités stratégiques, qui doivent se réaliser à travers 15 résultats nationaux, eux même évalués par 45 indicateurs différents. Cette stratégie venant elle-même s'inscrire dans le cadre des performances nationales (The National Performance Framework – NPF)[4]. Ainsi, La politique éducative fait partie de l'objectif stratégique *Smarter Scotland*, qui se décline dans la priorité stratégique *Learning, skills and well being* et est évaluée par le biais du résultat national *our young people are successful learners, confident individuals, effective contributors and responsible citizens*[5].

Cette stratégie est mise en place par un exécutif réformé qui ne s'organise plus en ministère mais en *cabinet* et *directorate*. Comme il est inscrit sur la page du site web du gouvernement écossais décrivant la mise en place de sa stratégie :

---

[1] Le fait de vouloir calquer le modèle écossais sur celui des pays scandinaves crédibilise l'accès à l'indépendance voulu par les nationalistes. En effet, pour eux, si un nouvel âge d'or est à portée de main pour l'Écosse, cela ne peut se réaliser qu'en dehors du Royaume-Uni.

[2] *[…]On creating a more successful country with opportunities for all of Scotland to flourish, through increasing sustainable economic growth […]. Ibid,* p. 12.

[3] *Ibid.*, 54 p.

[4] The Scottish Government, *The National Performance Framework / About the NPF,* Édimbourg, The Scottish Government, 2007,
< http://www.gov.scot/About/Performance/purposestratobjs> (consulté le 2 septembre 2016),
< http://www.gov.scot/About/Performance/scotPerforms/NPFChanges> (consulté le 2 septembre 2016).

[5] Margaret, Arnott, « Governing strategies and education policy: the SNP in Government, 2007-2016, *Scottish Affairs*, Vol.31, N°1, p. 50,
< www.euppublishing.com/journal/scot/10.3366/scot.2016.0110> (consulté le 26 février 2016).

> […]Cela permet au gouvernement ainsi qu'à tous le secteur public au sens large de se concentrer sur la réalisation de progrès durables dans la délivrance des services publics et dans l'amélioration de la qualité de vie des écossais. Cela signifie que tout le secteur public est aligné et travail en partenariat afin de pouvoir atteindre le but fixé par le gouvernement et de pouvoir obtenir les résultats escomptés par le biais du programme des résultats nationaux […][1]

Ainsi, la réalisation du projet porté par le gouvernement ne repose pas uniquement entre ses mains, mais elle mobilise la totalité des organismes publics. Dans le cas de la politique éducative, il est donc nécessaire de souligner l'importance du concordat signé entre le gouvernement et les collectivités locales qui, en tant qu'acteurs du monde éducatif, ont également un rôle important à jouer dans la mise en place des stratégies élaborées par le gouvernement, et qui sont essentielles dans la réussite du projet global.

Le parti nationaliste écossais a donc réussi à séduire les électeurs écossais en leur proposant un modèle nouveau qui allie les valeurs de la social-démocratie et celles de la croissance économique. Ils ont élaboré un projet porteur d'une vision dynamique et moderne qui a réussi à préserver un modèle social basé sur la délivrance des services publics. La politique éducative qu'ils ont mené depuis 2007 s'inscrit parfaitement dans ce modèle et a réussi à préserver les fondamentaux du modèle existant. Néanmoins, cette politique ne doit pas faire oublier les aspirations indépendantistes du parti, qui n'a aucunement renoncé à conduire l'Écosse sur la voie de l'émancipation. Ce projet reste donc au cœur de ses revendications, et c'est cet objectif qui reste le moteur de sa stratégie.

[1] *[…]This allows the government and wider public sector to focus on making sustainable improvements to public services and quality of life for the people of Scotland. It means that the whole of the public sector is aligned and work in partneship to achieve the government's purpose and national outcomes[…]*The Scottish Government, *The National Performance Framework / About the NPF, op. cit, 2007.*

(Source : The Scottish government)

Schéma 9. Approche Stratégique du projet politique écossais sur une période de 10 ans (2007-2017)

2.2.2 La gouvernance partagée de l'Irlande du Nord.

Il est difficile de comparer la vie politique nord-irlandaise au reste du Royaume-Uni. En effet, aucune des trois grandes formations présentes dans les autres nations (les travaillistes, les conservateurs et les libéraux démocrates) n'y est représentée et les deux partis majoritaires à l'Assemblée ont des revendications très spécifiques en raison des particularités de cette région.

Cinq formations politiques différentes sont présentes à l'Assemblée : le *Democratic Unionist Party* (DUP), *Sinn Fèin*, l'*Ulster Unionist Party* (UUP), le *Social Democrat and Labour Party* (SDLP), et *Alliance*[1]. Entre 1999 et 2002, les deux postes de premiers ministres

[1] *Alliance* est un parti modéré qui fut formé dans les années 1970 et qui prône le dialogue entre les communautés afin de pouvoir gouverner ensemble et sereinement. Bien qu'il soit présent à l'Assemblée il reste très minoritaire.

furent occupés par l'UUP et le SDLP. À partir de 2003, la situation évolua vers une plus forte polarisation de la vie politique nord irlandaise, puisque ce furent le DUP et *Sinn Fèin* qui firent les scores les plus élevés lors des élections générales. Cette situation se répéta en 2007, et avec le rétablissement de l'Assemblée, il eut donc la nomination d'un premier ministre membre du DUP, et d'un second premier ministre membre du *Sinn Fèin*[1]. Ces deux partis antagonistes durent gouverner l'Irlande du Nord ensemble.

De nombreux observateurs virent l'arrivée au pouvoir du DUP et de *Sinn Fèin* comme la preuve d'une forte division entre les deux communautés majoritaires d'Irlande du Nord. En effet, ces deux formations politiques défendent des lignes politiques très fermes et totalement opposées. Le DUP, qui représente la communauté protestante et unioniste, défend de manière très vindicative sa culture britannique (Ils se qualifient eux-mêmes de loyalistes) et son protestantisme. Ses membres se placent ouvertement contre les républicains. Dans leur manifesto de 2007[2], ils se définissaient explicitement comme les garants de la reprise en main du pouvoir face aux républicains du *Sinn Fèin.* Ce dernier, dont la représentation politique à l'Assemblée fut décriée par les unionistes en raison de ses liens avec l'IRA, est un parti nationaliste irlandais (c'est le seul parti d'Irlande du Nord à être présent en république d'Irlande) qui représente la communauté catholique, qui se revendique républicain et de culture irlandaise. Leur but est de réunifier l'Irlande du Nord et la république d'Irlande.

Contrairement à l'UUP[3] et au SDLP[4], qui sont sur les mêmes lignes politiques mais qui sont nettement plus modérés dans leur discours[5], le DUP et le *Sinn Fèin* sont porteurs de discours assez radicaux, et n'entendent pas faire de compromis avec l'autre camp concernant leurs revendications nationalistes et/ou unionistes.

Comme l'expliquent Mc Glynn, Tonge et Mc Auley[6] le succès électoral de ces deux forces politiques et leur présence importante, et récurrente à l'Assemblée de Stormont témoignent de l'ampleur des divisions communautaires qui sont propres à l'Irlande du Nord.

< http://allianceparty.org/page/about> (consulté le 2 septembre 2016).

[1]Il s'agissait de Ian Paisley (DUP) et Martin Mc Guiness (*Sinn Fèin*).

[2] The DUP, *Getting it Right – Manifesto 2007*, Belfast, Democratic Unionist Party, 2007, 64 p.,
< http://dev.mydup.com/images/uploads/publications/DUPManifesto07.pdf> (consulté le 2 septembre 2016).

[3] The UUP, *A Northern Ireland for all of us,* Belfast, Ulster Unionist Party, 2007, 36 p.,
< http://uup.org/assets/images/featured/For%20All%20of%20Us.pdf> (constulé le 2 septembre 2016).

[4] The SDLP, *Let's deliver real progress*, Belfast, Social Democratic and Labour Party, 2007, 52 p.,
< http://cain.ulst.ac.uk/issues/politics/docs/sdlp/sdlp260207man.pdf> (consutlé le 2 septembre 2016).

[5] Le SDLP s'est toujours opposé à toute forme de violence.
< http://www.sdlp.ie/about/our-history/> (consulté le 2 septembre 2016).

[6] Catherine, Mc Glynn, Jonathan Tonge, Jim, Mc Auley, « The party politics of post-devolution identity in Northern Ireland », *The British journal of politics and international relations,* Vol. 16, 2014, pp. 270-290, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-856X.2012.00528.x> (consutlé le 26 août 2016).

Ils font le constat que, lors des élections de 2007 mais aussi lors de celles qui se sont déroulé en 2010, chacune des communautés a continué de voter en fonction de son appartenance identitaire. Il est donc possible de parler d'une division ethnique de la société caractérisée par un vote ethnique. Les citoyens nord-irlandais, malgré la réalisation d'un processus de paix réussi, ont continué de se définir selon des critères à la fois religieux et identitaires, à savoir Britanniques et protestant, ou Irlandais et catholique.

Dans ces conditions, comme l'expliquent Birrell et Gray[1], il fut difficile de mettre en place un véritable exécutif capable de gouverner selon la règle du partage des pouvoirs. Cette solution, qui a l'avantage d'éviter la domination politique d'une communauté sur une autre, peut devenir problématique quand il s'agit de former un exécutif compétent constitué de deux partis aux lignes politiques radicalement opposées. C'est pour cette raison, qu'entre 2007 et 2010, il fut difficile de mettre en place des mesures ambitieuses qui auraient nécessité plus de coordination entre les membres de l'exécutif, et la mise en place d'une politique cohérente.

Par ailleurs, Birrell et Gray constatent, en plus du manque de coordination et de consensus qui a empêché l'exécutif de fonctionner normalement, une défaillance au niveau de la fonction publique d'État nord-irlandaise qui manque d'efficacité dans la mise en place des politiques publiques. Enfin, l'absence d'organisation porteuses d'idées novatrices tels que les Think-tanks, l'apport limité des comités formés à l'Assemblée et l'absence de littérature académiques appauvrissent les débats et n'apportent pas aux responsables politiques les informations nécessaires qui leur permettraient de mettre en place des mesures plus innovantes et pertinentes.

Quel a été, dans ce contexte, la vision éducative développée par les différents acteurs de la vie politique en Irlande du Nord ? Et quelles en ont été les conséquences ? Dans un premier temps, il faut rappeler les difficultés qui ont émergées concernant la question de la sélection à 11 ans. Alors que le DUP s'était fermement engagé pour le maintien de ce mode de recrutement dans les écoles secondaires, le *Sinn Fèin*, au nom de l'égalité pour tous, s'était tout aussi fermement engagé à le supprimer. À la suite de nombreux débats difficiles, il s'en est suivi une mise en échec de la ministre. En dépit du manque de consensus qui a empêché le vote d'une loi contraignante, la ministre a finalement pris la décision de suspendre la mise en place de cet examen au niveau de l'État. Cette impossibilité de mettre en place une

[1] Derek, Birrell, Anne-Marie, Gray, *Governance and Social Policy in Northern Ireland 2007-2010 : Consensus and Eithne Mc Loughtins lowest common denominator thesis,* University of Ulster, School of Criminology, Politics and Social Policy, 14 p.,
< http://www.social-policy.org.uk/lincoln/Gray_Birrell.pdf> (consulté le 06 août 2016).

réglementation contraignante illustre parfaitement l'incapacité de l'exécutif nord-irlandais à mener des politiques efficaces et cohérentes dans le domaine éducatif.

Cependant, si le *Sinn Fèin*, entre 2007 et 2010, a tout de même réussi à mettre en place certaines réformes qui ont portées sur les programmes scolaires, les inégalités ou le maintien d'un réseau d'écoles viables, aucune réforme ne fut mise en place au niveau structurel. Or, il s'agit là d'un problème de fond. En effet, le système éducatif nord-irlandais s'est progressivement structuré autour des communautés protestantes et catholiques. Ainsi, comme le rappellent Hayes et McAllister, en 2007 92% des écoliers issus de familles protestantes étaient scolarisés dans une école protestante et 91% des enfants catholiques étaient, eux, scolarisés au sein d'une école catholique. Seulement 6% des enfants allaient dans une école intégrée réunissant des enfants et du personnel enseignant des deux communautés[1].

S'il est très difficile de déterminer le rôle exact du système éducatif dans le rapprochement des communautés[2], il reste néanmoins difficile d'envisager un rapprochement durable lorsque de telles divisions sont ancrées et rendent le dialogue intercommunautaire compliqué à mettre en place du fait de la méconnaissance de l'autre.

Si le modèle des écoles intégrées, qui fonctionnent bien, existe, il n'y a pas, au sein du monde politique, la volonté de l'aider à se développer. Aucune des formations politiques exerçant le pouvoir ne vante les mérites de ce modèle, et ne souhaite remettre l'organisation structurelle du système éducatif en cause. Dans son manifeste de campagne publié en 2007, le DUP se montre même hostile à ce type d'écoles et souhaite réduire le montant de leurs attributions budgétaires qu'il qualifie de préférentielles. Si le *Sinn Fèin* dit vouloir au contraire augmenter les fonds destinés à financer ce type d'établissements, rien n'est précisé quant à leur devenir, et aucun projet d'envergure n'est envisagé. Ainsi, seul le parti *Alliance*, qui ne compte que pour 7% à l'Assemblée, et qui prône un rassemblement entre les différentes communautés d'Irlande du Nord, milite pour une réforme structurelle profonde du système éducatif et pour la mise en place d'une éducation intégrée qui privilégierait la mixité à l'école.

[1] Bernadette, C.Hayes, Ian, McAllister, « Education as a mechanism for conflict resolution in Northern Ireland », *Oxford Review of Education*, N°4, 2009, p. 439,
< http://dx.doi.org/10.1080/03054980902957796> (consulté le 20 juillet 2016).
[2] Les systèmes éducatifs étaient, jusque récemment, vus comme les miroirs de leur société. Cependant, certains chercheurs les voient maintenant comme des instruments qui pourraient permettre le changement social. *Ibid.*, p. 438.

Il est donc clair que sous des apparences qui peuvent parfois sembler antagonistes – le statut quo prôné par le DUP ou la conquête de l'égalité défendue par le *Sinn Fèin* – les deux principaux partis au pouvoir s'accordent, de manière implicite, sur la non-remise en question de la structure d'un système éducatif qui répartit les enfants en fonction de leur appartenance identitaire. Les écoles intégrées qui furent mises en place dans les années 1980 et accréditées par Londres dans les années 1990, auraient pu être développées plus qu'elles ne l'ont été entre 1990 et 2010. Cependant, il ne s'est pas développé une réelle volonté politique, soucieuse d'y parvenir. D'autre part, les partis politiques au pouvoir cherchent souvent à créditer l'actuelle répartition des enfants en invoquant le choix et la diversité nécessaires au fonctionnement du quasi-marché. Toutefois, il ne s'agit pas, dans ce cas précis, de choix éclairés et pédagogiques mais de choix éthniques. Dans quelle mesure, alors, cette répartition participe-t-elle vraiment au fonctionnement d'un quasi-marché de l'éducation performant et censé améliorer le niveau scolaire du système tout entier ?

CONCLUSION

La dévolution législative n'a pas été un événement soudain qui a bouleversé fondamentalement le fonctionnement du Royaume-Uni. En effet, au cours du XX^{e} siècle une décentralisation administrative s'est progressivement installée, et la mise en place des politiques éducatives fut largement décentralisée dans toute le Royaume-Uni. Dans ce contexte, l'octroi de pouvoirs législatifs et politiques supplémentaires peut être vu comme un approfondissement de ce processus, déjà à l'œuvre depuis de nombreuses années.

Néanmoins, les conservateurs, dans les années 1980 et 1990, ont tenté de lisser les systèmes éducatifs du Royaume-Uni en uniformisant leurs structures. En effet, la mise en place d'un quasi-marché de l'éducation dans tous le Royaume-Uni a fortement participé à cette harmonisation. Cette tendance, si elle a rendu le système de l'Angleterre et du Pays de Galles très uniformes à la fin des années 1990, n'a, toutefois, pas réussi à totalement gommer les différentes inhérentes aux systèmes écossais et nord-irlandais.

Si la dévolution législative a permis aux Assemblées et au Parlement nouvellement élus de se réapproprier en grande partie leurs systèmes éducatifs[1], aucun n'a choisi d'introduire de changements profonds dans leurs modes de gestion et d'administration. Néanmoins, au cours de ces 11 années, des variations et des modulations sont apparues dans le fonctionnement du quasi-marché de l'éducation.

Pourtant, Les grands principes fondateurs qui ont façonnés les quatre systèmes éducatifs restent globalement les mêmes, et ils ont peu évolués ces dernières années. Il faut cependant rappeler que la relation entre le marché du travail et l'éducation, fut vivement questionnée dans les années 1970 et donna lieu à de vifs débats dans la société britannique, qui s'est fortement interrogée sur le rôle de l'école et sur l'épanouissement de l'écolier au sein de cette institution. Le débat fut tranché par les conservateurs qui ont tout de même réintroduit, par le biais de leurs réformes, une vision plus utilitariste de l'école et qui est basée sur la performance scolaire et la compétition. Dans une certaine mesure, les nouveaux travaillistes se sont inscrits dans cette tendance en insistant sur le rôle joué par l'éducation dans la mondialisation et l'économie du savoir. De plus, comme le précisent Ozga et Arnott[2], le développement des agences transnationales comme celle de l'OCDE, qui évaluent les

[1] Il ne faut pas oublier que la contrainte budgétaire est restée forte, puisque c'est Londres qui continue de répartir les fonds entre les différentes nations du Royaume-Uni.
[2] Margaret, Arnott, Jenny, Ozga, *Education and nationalism*: *the discourse of Education policy in Scotland, op.cit.*, p. 36.

performances de systèmes éducatifs issus de pays différents, qui les comparent mais aussi qui émettent des avis et préconisent des solutions permettant de créer de la valeur ajoutée dans un système éducatif, ont, dans le cadre d'une société mondialisée, favorisé l'introduction de politiques éducatives uniformisées et applicables à l'échelle de la planète. Cette réalité, qui d'une certaine manière réduit le champ des possibles pour des gouvernements qui agissent à un niveau national, a introduit une tension dans leur prise de décision. Cependant, comme le rappellent également Ozga et Arnott, il ne faut pas trop exagérer l'importance du rôle occupé par ces agences, qui restent consultatives et n'interviennent pas dans l'élaboration et la mise en place des politiques éducatives à l'échelle d'un pays.

Si la mondialisation n'est pas neutre et influence l'élaboration des nouvelles politiques éducatives, les gouvernements nationaux de chaque pays gardent la main dans ce domaine clé. C'est pourquoi, la dévolution, en réintroduisant la possibilité pour des instances politiques locales de prendre des décisions et d'agir, a de nouveau permis l'émergence de divergences entre les systèmes éducatifs des quatre nations. La survenue de ces différences n'est pas fortuite. Malgré, un contexte socioculturel qui reste proche entre les nations de la Grande-Bretagne, des différences sont survenues dans les politiques éducatives mises en place en Écosse et au Pays de Galles. Celles-ci s'expliquent en grande partie par des choix politiques. En effet, ces deux nations ont, durant les dix-huit années que les conservateurs ont passé au pouvoir, marqué leurs différences en n'élisant que très peu de députés conservateurs. Ainsi, le mouvement de fond, qui voulait que ces nations s'inscrivent dans une tradition plus marquée à gauche et plus tournée vers la défense des politiques publiques et des politique sociales, s'est confirmé. En outre, loin de voir réémerger une force de droite, ces deux nations se sont, par la montée en puissance des partis nationalistes de gauche, ancrées dans une mouvance sociale-démocrate, ce qui a obligé les travaillistes gallois et écossais à s'adapter (malgré la persistance d'une structure centralisée du parti). Les principales divergences intervenues entre ces nations s'expliquent donc plus par des choix politiques *stricto sensu*, que par l'émergence de différences socioculturelles très marquées ou par l'action d'importants mouvements citoyens qui auraient milité en faveur d'un changement de cap.

Le cas de l'Irlande du Nord reste spécifique. Bien que son système éducatif présente de fortes ressemblances avec celui de l'Angleterre (écoles directement gérées par l'État et détachées des collectivités locales, accents mis sur la diversité des établissements, Choix parental très ouvert, publication de classements), il se caractérise également par des différences de taille. Ses particularités sont le résultat d'un contexte social et culturel très

spécifique et basé sur une division ethnique séparant sa population en deux communautés. Ainsi, la composition de l'Assemblée est à l'image des divisions internes qui structurent la société nord-irlandaise, et leur système éducatif s'inscrit également dans ce modèle. De plus, les choix politiques qui ont été fait dans le domaine éducatif, depuis la mise en place de l'Assemblée, ont reflété les positions prises par chacun des partis. Le système éducatif nord-irlandais est emprunt d'un certain conservatisme, certes ouvert à la compétition et à la diversité (le passage au quasi-marché n'a pas suscité de débat en Irlande du Nord et fut assez bien accepté), mais qui refuse la mixité et peine à mettre en place d'autres modèles qui seraient basés sur la mixité intercommunautaire.

Partie II

Rendre les acteurs responsables.

INTRODUCTION

À la fin des années 1980, la nouvelle droite a mis en place une profonde réforme des systèmes éducatifs au Royaume-Uni. La création d'un quasi-marché de l'éducation est venue s'inscrire dans un projet plus général de restructuration du fonctionnement de l'État providence qui était soutenu, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, par des politiques de redistribution keynésiennes basées sur le principe de l'universalité des services publics. Dans ce cadre, elle réforma le système éducatif afin d'obtenir, grâce à une meilleure efficacité de la gestion administrative, des économies, de la compétition et un meilleur choix pour les utilisateurs.

Les nouveaux travaillistes, se sont inscrit dans la continuité, car ils ont utilisé ces réformes afin d'assurer la prospérité économique du pays, tout en le rendant davantage compétitif au niveau mondial. Le Royaume-Uni qui ne réussissait pas à aligner le coût du travail sur celui pratiqué par les pays émergents, a mis l'accent sur le développement du capital humain. C'est la raison pour laquelle le système éducatif fut mis au cœur du projet politique des nouveaux travaillistes. Il devait former efficacement une main-d'œuvre très qualifiée et compétitive. Celle-ci était censée donner un avantage économique au pays.

Dans ce contexte, la mise en responsabilité des enseignants fut fortement mise en avant car il leur appartenait de former cette future main-d'œuvre. En complément du quasi-marché qui mettait en compétition les écoles, le gouvernement mis en place une évaluation plus formelle du système qui était destinée à assurer de bons résultats. Dans cette perspective l'inspection et les tests nationaux standardisés furent renforcés. D'autre part, la responsabilisation des acteurs du monde éducatif fut augmentée, et les tâches qui leur incombaient furent redéfinies, ce qui réduisait leur autonomie.

Comment cette volonté de contrôle et de réorganisation des rôles s'est elle matérialisée dans les différentes nations du Royaume-Uni ? Les pouvoirs politiques ont-ils rencontrés des résistances dans certaines nations ? Cette évolution a-t-elle été de même intensité dans l'ensemble des quatre nations ?

Chapitre 1

L'évaluation formelle des systèmes éducatifs

Au Royaume-Uni, les gouvernements conservateurs ont mis en place l'évaluation formelle du contrôle des connaissances, et l'évaluation formelle externe exercée par l'inspection académique[1].

L'évaluation formelle du contrôle des connaissances intervient en amont du système éducatif en soumettant les établissements scolaires à des directives précises. Elle impose également aux personnels enseignants d'être contrôlés fréquemment. Il s'agit d'évaluer les élèves à intervalles réguliers par le biais de tests élaborés au niveau national, et ce tout au long du parcours scolaire.

L'évaluation externe intervient en aval du système éducatif. Elle se matérialise par la mise en place d'inspections au sein des établissements scolaires. Elle vient contrôler les acteurs *a posteriori*, et est là pour réguler le système de manière artificielle. En effet, l'inspection régule le système, mais en fonction des critères et des normes mis en place par les pouvoirs publics.

On observe ainsi, en complément des mécanismes de marché, l'instauration par le gouvernement de mécanismes de régulation étatique qui vont lui permettre de garder la main sur les grandes orientations du système éducatif.

Il s'agit, dans ce premier chapitre, de comprendre comment les pouvoirs publics ont, par la mise en place de ce type d'évaluation, continué à exercer leur influence sur le système éducatif. Il est également important de déterminer si l'évaluation formelle fut utilisée dans le même but dans tout le Royaume-Uni, et si la dévolution a permis à chacune des quatre nations de se démarquer des autres et d'instaurer son propre modèle de contrôle.

[1] L'auto-évaluation des établissements scolaires, qui se pratique dans tous le Royaume-Uni, et qui intervient entre les inspections, est qualifiée d'évaluation interne. Il faut tout de même préciser que cette forme d'évaluation est mise en place sous le contrôle de l'inspection académique, qui s'occupe également de publier les documents nécessaires pour les équipes éducatives.

1. L'évaluation formelle du contrôle des connaissances

L'évaluation formelle interne est un ensemble de procédures complexes qui furent mises en place par les gouvernements conservateurs du Royaume-Uni, à la fin des années 1980 et au début des années 1990. Elle combine plusieurs paramètres allant des programmes scolaires officiels à la création de tests nationaux et de classements des écoles. Ces mécanismes sont utilisés dans le but de contrôler et d'évaluer le système éducatif.

Elle intervient sur deux niveaux puisqu'elle permet au gouvernement de garder le contrôle sur le système éducatif, tout en façonnant les contours du quasi-marché qui se définit en fonction des résultats obtenus aux tests et examens nationaux.

Les programmes scolaires, qui donnent aux gouvernements le pouvoir de définir les contenus d'enseignements, sont liés aux résultats obtenus lors des tests nationaux[1] mesurant le degré d'acquisition des connaissances. Par la suite, la production de données chiffrées, qui définissent les taux de réussite des élèves, permettent de mettre en place une évaluation globale du système éducatif basée sur les normes définies lors de l'élaboration des programmes scolaires et des tests et examens nationaux. Ce processus participe activement au fonctionnement du quasi-marché, puisque ce sont ces données qui servent aux parents souhaitant sélectionner les meilleurs établissements pour leurs enfants, et aux établissements scolaires qui veulent améliorer leurs performances.

1.1 Les programmes scolaires au Royaume-Uni

Comme l'expliquent Priestley et Humes[2], la structure des programmes scolaires qui ont été mis en place au Royaume-Uni à la fin des années 1980 était en grande partie basée sur une acquisition linéaire des connaissances. Les enseignants devaient atteindre des objectifs qui étaient évalués par le biais d'examens nationaux. Dans ce contexte, ces programmes scolaires étaient le moyen de contrôler ce qui était enseigné, mais ils devenaient aussi un outil permettant l'évaluation des enfants et des établissements afin de donner au gouvernement les moyens de vérifier si les objectifs fixés étaient atteints.

Avec la mise en place de la dévolution, des tendances divergentes sont apparues entre l'Angleterre et le reste du Royaume-Uni. Il est possible d'observer une convergence des

[1] Les programmes scolaires, les tests nationaux et les examens sont élaborés par des agences exécutives mises en place par les gouvernements.
[2] Mark, Priestley, Walter, Humes, « The development of Scotland's Curriculum for Excellence : amnésia and déjà vu », *Oxford review of Education*, Vol. 36, N°3, 2010, pp. 345-351, <http://dx-doi.org/10.1080/03054980903518951> (consutlé le 20 décembre 2016).

réformes des programmes scolaires au Pays de Galles, en Écosse et en Irlande du Nord, alors que l'Angleterre est restée attachée au modèle mis en place par les gouvernements conservateurs des années 1980 et 1990. Les discours des gouvernements des trois nations périphériques contiennent des éléments semblables. Chacun a souhaité modifier les programmes scolaires pour replacer l'enfant au centre des apprentissages, en tenant compte de ses phases de développement, et s'écarter de la délivrance de programmes scolaires centrés uniquement sur l'acquisition de connaissances grâce à des enseignements cloisonnés. De plus, la volonté de laisser plus de liberté aux enseignants, en leur redonnant la possibilité d'innover, et d'agir de manière plus collégiale au sein des établissements scolaires, fut mise en avant. Ces gouvernements ont également voulu réformer les programmes scolaires, pour les rendre plus flexibles et moins dirigistes.

Cependant, comme l'explique Jenny Reeves[1], est-il possible dans un système éducatif très fortement centralisé et normé de redonner cette forme de liberté professionnelle aux enseignants, et seront-ils en mesure de se la réapproprier, le cloisonnement par discipline, l'organisation hiérarchique des écoles, et l'utilisation de tests standardisés pour contrôler la bonne délivrance des contenus étant autant d'obstacles à la mise en place de ce type de réformes.

1.1.1 Les programmes scolaires en Angleterre

Avant 1988 il n'existait pas de programmes scolaires officiels en Angleterre. La loi de 1944 n'avait qu'une seule exigence, celle d'enseigner la religion. En l'absence de centralisation, la situation au sein du pays était assez hétérogène. Certaines collectivités locales développaient des guides, sans les rendre obligatoires, et c'était aux enseignants de définir les programmes[2].

En 1988, l'ERA institua la mise en place de programmes scolaires au niveau national, ce qui entraîna un bouleversement au sein du système, la manière d'enseigner étant profondément modifiée en deux décennies. En 2008, Kenneth Baker, qui fut ministre de

[1] Jenny, Reeves, « Between a rock and a hard place? Curriculum for Excellence and the quality initiative in Scottish schools », *The Scottish Educational Review,* Vol. 40, N°2, 2008, pp. 6-16, <http://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/980/1/SER%20November%202008%20Reeves.pdf> (Consulté le 15 octobre 2013).

[2] Les enseignants de primaire s'inspiraient souvent des manuels scolaires, alors que ceux du secondaire se référaient au contenus des examens de fin de cycle.

l'Éducation entre 1986 et 1989, justifia la nécessité de mettre en place des programmes officiels[1] :

> […] Les programmes scolaires étaient nécessaires à l'époque, et ils le restent aujourd'hui. Il existait de grandes disparités entre les écoles. Pour quelqu'un qui étudiait dans le Northumberland, et qui devait déménager à Londres, que se passait-il ? Ils avaient déjà vu deux fois les dinosaures, et ils allaient peut-être les réétudier une troisième fois là-bas […] Il était également important d'améliorer la qualité éducative de ce qui était enseigné, et ce particulièrement au sein des quartiers défavorisés, parce que dans ces quartiers, les enfants doués n'étaient pas tirés vers le haut, et les autres enfants ne recevaient pas l'éducation qu'ils auraient dû […][2]

Avec la publication de l'ERA, les collectivités locales et les écoles publiques eurent l'obligation de mettre en place les programmes scolaires officiels définis par le gouvernement[3], qui s'appliquaient aux enfants âgés de 5 à 16 ans. Ils regroupaient dix matières au total qui se subdivisaient en deux groupes[4]. Le premier rassemblait trois disciplines fondamentales appelées *core subjects*[5] : Anglais, mathématiques et sciences. Le second regroupait les *foundation subjects*, et comprenait sept matières dont la langue étrangère qui n'intervenait qu'à partir du secondaire[6]. Ces matières étaient les suivantes : l'histoire, la géographie, la technologie, la musique, l'art, l'éducation physique et sportive, et l'enseignement religieux. Il était spécifié que la mise en place de programmes nationaux devait promouvoir le développement spirituel, moral, culturel, mental et physique de tous les

---

[1] Lors de l'entretien qu'il donna au *Guardian* en 2008, Kenneth Baker évacua la question idéologique. Cependant, en 1987, lorsque le parti conservateur décida de mettre en place des programmes scolaires définis par l'État central, Margaret Thatcher se justifia dans un discours lors de la conférence du parti. Elle dévoila les raisons qui poussèrent son gouvernement à mettre en place cette réforme. Elle souhaitait contrer la gauche qui était très présente dans les collectivités locales et au sein du corps enseignant. Margaret, Thatcher, *Speech to Conservative Party Conference, Education,* Londres, Conservative Party, 9 octobre 1987, <http://www.margaretthatcher.org/document/106941> (consulté le 10 octobre 2013).

[2] *[…]The Curriculum was necessary then and it is necessary now. There was a huge variety of performance in schools. Somebody studying in Northumberland, if they had to move to London, where were they? They'd already done dinosaurs twice and the'd do dinosaurs again there…It was also important to improve the quality of education particularly in socially deprived areas, because in many of those areas the bright kids were not really being stretched and the less bright kids were not getting the sort of education they should be getting.* Will, Woodward, « The legacy of Blue ken », *The Guardian,* 25 mars 2008, <https://www.theguardian.com/politics/2008/mar/25/education.schools> (consulté le 10 janvier 2017).

[3] Les matières sélectionnées et les contenus des programmes scolaires furent vivement critiqués, car de nombreux chercheurs, et directeurs d'écoles primaires et d'établissements secondaires considéraient qu'ils manquaient de modernité. Clyde, Chitty, *Education Policy in Britain, 2nd edition, op.cit.,* pp. 158-159.

[4] The Westminster Parliament, *Education Reform Act 1988, Part I, Section 3 (1) (a) (b), Section 3 (2) (a) (b) (c).* Londres, The Westminster Parliament, 1988, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/ukpga_19880040_en.pdf> (consulté le 09 octobre 2011).

[5] Les *core subjects* étaient ceux qui devaient être enseignés en priorité, et qui étaient considérés par le gouvernement comme les plus importants. Margaret Thatcher ne voulait des programmes scolaires obligatoires que sur ces matières. Toutefois, Mr Baker insista pour rajouter de nombreuses matières, et obtint gain de cause après avoir menacé de démissionner.

[6] L'enseignement secondaire commence à 11 ans en Angleterre.

élèves, et qu'ils devaient les préparer à leur future vie d'adultes[1]. C'est pourquoi, dès 1989, le *National Curriculum Council* (NCC) publia un document qui conseillait au gouvernement de compléter les matières obligatoires enseignées dans le cadre du *National Curriculum* par cinq thématiques transversales[2], afin de préparer efficacement les élèves à leur future vie d'adultes. Ces enseignements transversaux, bien que vivement recommandés, ne devinrent jamais obligatoires et furent très peu évalués. L'OFSTED fut tout de même chargé de contrôler s'ils étaient enseignés de manière adéquate. Il existait pourtant de grandes différences d'un établissement à l'autre.

Certains sujets furent mis en avant et valorisés par les gouvernements, comme par exemple, l'instruction civique en Angleterre ou la protection de l'environnement au Pays de Galles. Certains problèmes de santé publique furent traités en priorité, comme l'obésité et certaines maladies dont le Sida[3]. Les conséquences engendrées à l'échelle de la société poussèrent les écoles à inclure ces sujets sensibles dans leurs programmes, alors qu'ils n'entraient que dans le cadre des enseignements transversaux.

Ces changements occasionnèrent de nombreuses critiques de la part des enseignants, qui jugeaient ces programmes difficilement applicables car trop chargés. En 1993, ces critiques conduisirent à un boycott généralisé des examens nationaux, ce qui poussa le gouvernement à revoir ses prétentions à la baisse[4]. Entre 1988 et 2010, les programmes scolaires furent révisés de nombreuses fois[5], mais les critiques perdurèrent.

En 2008, une commission parlementaire émit les objections suivantes : les programmes scolaires pour l'enseignant de l'anglais restaient trop chargés et directifs, et ne laissaient pas

[1]The Westminster Parliament, *The Education Act 1988, Part I, Section 2 (a) (b), op. cit.*, 1988.

[2] En 1989 les cinq thèmes suivants furent définis: *Economic and Industrial understanding, Career Education and guidance, Environnemental Education, Health Education, Citizenship.* Par la suite, ils ne cessèrent d'évoluer pour venir se répartir différemment en 2009. Les sujets transversaux devant être enseignés en primaire regroupaient cinq thèmes : *Creativity, Information Communication Technology* (ICT), *Education for Sustainable development, literacy accross the Curriculum, Numeracy accross the Curriculum.* Les sujets transversaux qui devaient être enseignés au secondaire regroupaient sept thèmes : *Identity and cultural diversity, healthy lifestyles, community participation, enterprise, global dimension and sustainable development, technology and the media, creativity and critical thinking.* Ces enseignements transversaux devaient permettre l'acquisition de compétences précises appelées *key skills.* Children, schools and family committee, *The evolution of the National Curriculum, from Butler to Balls,* , Londres, House of Commons, 2009, <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmselect/cmchilsch/344/34405.htm> (consulté le 15 janvier 2017).

[3] La loi de 2002 rendit obligatoire l'éducation sexuelle en Angleterre et au Pays de Galles.

[4] Children, School and Families Committee, *National Curriculum, Fourth Report of Session 2008-09, Volume I,* Londres, House of Commons, 2009, p. 11, <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmselect/cmchilsch/344/344i.pdf> (consulté le 11 novembre 2016).

[5] Les programmes scolaires furent révisés en 1993, 1997, 1999, 2005 et 2007.

assez de marge de manœuvre aux enseignants. Ils n'étaient pas assez structurés et cohérents, chaque niveau étant trop cloisonné. On souhaitait qu'ils forment un ensemble cohérent de la maternelle aux *A levels*[1]. Enfin, les différences de traitement entre les *academies* et les *maintained schools* étaient soulignées. Ces dernières étaient toujours tenues d'enseigner tous les sujets perscrits, alors que les *academies* pouvaient se limiter aux matières principales (anglais, mathématiques, sciences et ICT).

Parallèlement à la mise en place des programmes, il fut créé, en 1988, une agence consultative, le *National Curriculum Council* (NCC) qui dépendait du ministère de l'Éducation, et dont les membres du conseil d'administration, étaient nommés par le ministre. Ses principales attributions étaient de conseiller le ministre au sujet des programmes scolaires nationaux, et de mener des recherches dans ce domaine (à la demande du ministre). Il devait également émettre toute la documentation explicative destinée à informer les écoles et le corps enseignant sur la mise en place des programmes scolaires et leurs contenus.

En 1993, le NCC fusionna avec le *School Examination and Assessment Council* (SEAC) pour devenir le *School Curriculum and Assessment Authority* (SCAA). Puis, en 1997, peu avant l'arrivée des nouveaux travaillistes au pouvoir, une nouvelle fusion eut lieu entre deux agences. Le SCAA fusionna avec le *National Council for Vocational Qualification* (NCVQ) pour devenir la *Qualification and Curriculum Authority* (QCA). Enfin, en 2010, les nouveaux travaillistes scindèrent cet organisme en deux. Ils créèrent l'Ofqual et le QCDA. Ils accordèrent d'avantage d'autonomie à ces deux nouveaux organes exécutifs.[2]

Le rôle de cette agence consultative a progressivement évolué. À sa création le NCC organisait des consultations portant sur l'élaboration des programmes scolaires, et avait pour mission de conseiller le ministre sur le contenu et la mise en place des programmes scolaires. En 1997, lors de la formation du QCA, ses responsabilités augmentèrent. Le QCA fut créé pour promouvoir une convergence entre les programmes d'enseignements généraux et les programmes d'enseignements professionnels. De plus, le QCA[3] fut chargé de développer les programmes scolaires et de veiller à leur mise en place. Par la suite, le QCDA conserva ses

[1] Children, School and Families Committee, *National Curriculum, Fourth Report of Session 2008-09, Volume I, op.cit.,* 70 p.

[2] L'Ofqual fut créé par le gouvernment qui considérait qu'il existait un conflit d'intérêt au sein du QCA. Ses attributions, en plus de gérer les programmes scolaires, étaient de créer, mettre en place, et contrôler les examens. Le gouvernement a estimé qu'il n'était pas possible pour un même organisme de créer et mettre en place des examens, tout en évaluant leur qualité. Le rôle de l'OFQUAL, qui est indépendant et responsable devant le parlement, est donc d'évaluer la qualité des examens qui sont mis en place par le QCDA.

[3] The QCA website,
<http://www.qca.org.uk/7.html> (consulté le 3 janvier 2017).

responsabilités, et gagna encore en autonomie. On observe ainsi, de la part des gouvernements une volonté de donner plus de pouvoir à des organismes agissant à distance du ministère, et avec une grande indépendance.

1.1.2 Les programmes scolaires au Pays de Galles.

Lorsque l'ERA fut entériné en 1988, l'Angleterre et le Pays de Galles formaient une entité unique d'un point de vue législatif[1]. C'est pourquoi, les programmes scolaires gallois furent définis selon les normes anglaises. Toutefois, il ne faut pas oublier que depuis les années 1960, le Pays de Galles avait réussi à gérer administrativement toute une partie de sa politique publique. C'est donc dans la continuité que fut mis en place le *Curriculum Council for Wales* (CCW)[2] qui était une agence consultative chargée de conseiller le *Welsh office* sur la mise en place les programmes scolaires au Pays de Galles. D'autre part, les programmes scolaires gallois regroupaient 11 matières et non 10 comme en Angleterre, la langue galloise étant ajoutée à la liste des matières qui devaient être enseignées. Elle entra dans la catégorie des *core subjects*, lorsqu'elle était enseignée dans les écoles qui dispensaient leurs enseignements en langues galloise[3], et dans la catégorie des *foundation subjects* dans les autres écoles. De plus, il fut décidé que l'enseignement de l'histoire[4] et de la géographie porterait sur le Pays de Galles ; de même, l'enseignement de la musique et des arts devait mettre en avant la culture galloise.

Dès 1993, le *Curriculum Council for Wales* (qui devint par la suite l'ACCAC) publia un document intitulé *Developping a Curriculum Cymreig*. Il conseillait de mettre en œuvre de manière transversale des critères qui aideraient les élèves à comprendre les particularités de la culture galloise, afin qu'ils puissent développer un véritable sentiment d'appartenance à ce pays. L'inspection académique galloise publia un rapport en 2001 intitulé *Y Cwricwlwm Cymreig, the Welsh dimension of the Curriculum in Wales,* qui constatait un mauvais développement du *Curriculum Cymreig* dans les écoles. Il insistait également sur l'aspect

[1] Avant que ne soit mis en place les programmes scolaires officiels, il n'existait pas de programmes scolaires définis par le gouvernement au Pays de Galles. Les seules matières obligatoires étaient l'enseignement du fait religieux et l'éducation physique et sportive.

[2] Le CCW devint par la suite l'ACCAC. L'ACCAC fut aboli par l'Assemblée galloise en 2006, et fut réintégré au sein du ministère de l'Éducation gallois.

[3] En 2016, le pourcentage d'enfants scolarisés dans des écoles qui enseignent exclusivement en langue galloise était de 22,5%. Toutefois, dès l'âge de 5 ans, tous les enfants apprennent le gallois, qui leur est enseigné en tant que deuxième langue. National Statistics for Wales, *School Census Results,* Cardiff, National Statistics for Wales,27 juillet 2016,
<http://gov.wales/docs/statistics/2016/160727-school-census-results-2016-en.pdf> (consulté le 10 janvier 2017).

[4] À la suite de la publication de l'ERA, un comité spécialement destiné à déterminer les contenus des programmes d'histoire au Pays de Galles fut mis en place. Il s'agissait du *History Committee for Wales*.

global de sa mise en place, qui nécessitait que toute l'équipe éducative, soutenue par la direction, porte et développe le projet pour que celui-ci devienne pertinent.

En 2003, l'ACCAC décida de développer un autre document explicatif, afin d'aider les écoles à mettre en place le *Curriculum Cymreig* défini de la manière suivante :

> […] Les élèves devraient avoir les opportunités, lorsque cela semble approprié, de pouvoir développer et mettre en pratique un savoir et une compréhension des caractéristiques culturelles, économiques, environnementales, historiques et linguistiques propres au Pays de Galles[1].

Pour ce faire, l'ACCAC insista sur les cinq aspects définis précédemment, et qui devaient être étudiés dans les écoles. Il était précisé que certains devaient être abordés explicitement dans le cadre des matières enseignées, alors que d'autres devaient être envisagés dans une perspective plus globale. D'autre part, il était indiqué que les documents officiels, détaillant les programmes scolaires dans chaque matière, comportaient des symboles explicites permettant aux enseignants d'identifier à quels moments il était opportun de développer des connaissances relatives au *Curriculum Cymreig.*

Malgré cette volonté de développer chez les élèves une conscience galloise, les résultats restent mitigés. Lors d'une étude menée dans une école galloise, Scott Tuppen[2], a constaté que les élèves n'avaient pas développé une identité galloise forte. Si certains se disaient fiers d'être gallois, ils éprouvaient une certaine difficulté à définir ce que cela voulait dire. D'autres élèves, se définissaient plus britanniques que gallois. Tuppen remarqua aussi une différence d'appréciation chez les professeurs. Alors que certains considéraient cet aspect des programmes comme très important, d'autres estimaient qu'il s'agissait d'un sujet annexe, et ils ne le traitaient pas en priorité.

Si la promulgation de l'ERA n'a permis que peu de divergences entre les programmes scolaires gallois et anglais, le passage à la dévolution a, au contraire, apporté davantage de liberté à l'Assemblée galloise qui a pu modifier une partie des programmes officiels. Ainsi, l'*Education Act* de 2002 permit à l'Assemblée galloise d'adopter une législation rendant

---

[1] *« Pupils should be given oppoortunities, where appropriate, to developp and apply knowledge and understanding of the cultural, economic, environmental, historical and linguistic charactiristics of Wales »*.The ACCAC, *Developping the Curriculum Cymreig*, Cardiff, The ACCAC, 2003, p 4, <http://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/130424-developing-the-curriculum-cymreig-en.pdf > (consulté le 2 décembre 2014).

[2] Scott, Tuppen, « Y Cwricwlwm Cymreig : Necessary to protect the culture of a proud nation or irrrelevant in an increasingly international society ? », *The student Researcher*, Vol. 3, N°1, mai 2014, pp. 55-63, <http://www.uwtsd.ac.uk/media/uwtsd-website/content-assets/documents/library-and-learning-resources/the-student-researcher/Tuppen_StudentResV3N1.pdf> (consulté le 10 janvier 2017).

obligatoire les enseignements du PSE (*Personal and social education*)[1] et du WRE (*Work related education*). Ces deux matières furent intégrées au socle commun qui regroupait, comme en Angleterre, le *Basic Curriculum,* l'enseignement religieux et l'éducation sexuelle.

Le PSE était enseigné de manière transversale, à partir de 5 ans. Le WRE n'était enseigné qu'à partir du *Key Stage 4* (14/16 ans). En plus des enseignements spécifiques à cette matière, les adolescents devaient effectuer une semaine de stage en entreprise. Contrairement au reste des programmes scolaires, ces deux matières n'étaient pas évaluées par le biais de tests nationaux, et la documentation détaillant les contenus des enseignements n'était pas prescriptive. Les bases étaient données, mais les enseignants bénéficiaient d'une certaine liberté quant aux choix précis des contenus et de la façon de les enseigner, ce qui était très différent de ce qui était pratiqué pour le reste des programmes scolaires[2].

C'est en 2008, que fut pour la première fois introduite une réforme qui se démarquait clairement des programmes anglais[3]. Le programme *Foundation Phase* marqua une rupture assez franche avec l'esprit de l'ERA. Cette réforme réorganisa complètement l'offre éducative proposée pour les plus jeunes[4]. En effet, le gouvernement choisit de supprimer le bloc *key stage 1* (5/7ans), et fusionna les premières années de primaire et de maternelle. Cette réorganisation, appelée *Foundation Phase 3-7*, promut un mode d'enseignement basé sur de nouvelles pédagogies. Les apprentissages des enfants étaient basés sur le jeu, et leur déroulement se faisait dans le cadre de la classe et à l'extérieur. De plus, il n'était plus question d'évaluer des résultats précis à un âge donné, mais de suivre le développement de l'enfant. Cette réforme donna plus de liberté de choix aux enseignants qui, au lieu d'appliquer des consignes d'enseignement et d'évaluation données par le ministère, devaient baser leur pédagogie sur l'observation de l'enfant. Ils devaient alors adapter les apprentissages dispensés aux évolutions de l'enfant. La *foundation phase* s'organisait autour de sept zones

[1] Une variante du PSE est enseignée en Angleterre et qualifiée de PSHE (*Personal Social and Health Education*).

[2]DCELLS, *Personal and Social Education (PSE) and Work Related Education (WRE) in the basic Curriculum,* Cardiff, National Assembly for Wales Circular, Cardiff, 2003, 18 p., <http://gov.wales/dcells/publications/publications/circularsindex/03/basiccurriculum/nafwc1303-e.pdf?lang=en> (consulté le 6 avril 2012).

[3] C'est en 2000 que l'ACCAC publia pour la première fois un document intitulé *Desirable Outcomes for Children's learning before compulsory school age.* C'est ce document qui servit de base de travail et permit de mettre en place la réforme de la *Foundation Phase.*

[4] DCELLS, *Foundation Phase framework fo Children's learning for 3 to 7-year-olds in Wales,* Cardiff, Welsh Assembly Government, 2008, 64 p., <http://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/130424-framework-for-childrens-learning-en.pdf> (consulté le 8 janvier 2017).

d'apprentissage. Six d'entre elles se répartissaient équitablement autour d'une zone centrale comme le montre le schéma explicatif ci-dessous :

(Source: D'après *The Weslsh Assembly Government*, 2006)

Schéma 10. Les sept zones d'apprentissage de la *foundation phase*

La mise en place de la réforme s'échelonna sur plusieurs années, de 2008 à 2011. Pour mener à bien ce projet, il fallut que le gouvernement investisse dans la formation professionnelle, mais aussi qu'il recrute du personnel pour aider les enseignants dans leur

nouvelle approche pédagogique. Le coût total de la réforme s'éleva à 46 millions de livres sterling[1].

Si les *Key stages 2, 3 & 4* furent conservés et les programmes officiels inchangés jusqu'en 2015[2], la mise en place de la *Foundation Phase* s'accompagna de la création d'un cadre pour les jeunes de 3 à 19 ans. Basé sur les principes de la *Foundation Phase*, celui-ci se voulait être un tout cohérent, qui permettrait aux apprenants de développer un ensemble de compétences précises destinées à leur donner de vrais atouts pour commencer leur vie d'adulte. Ces compétences appelées des *Skills Framework* étaient au nombre de quatre et se répartissaient ainsi : *Developping thinking accross the Curriculum, Developping Communication accross the Curriculum, Developping ICT accross the Curriculum, Developping numbers accross the Curriculum*[3].

Depuis la dévolution, le Pays de Galles s'est démarqué assez significativement de son voisin anglais. S'il a gardé des programmes nationaux assez directifs pour les *Key stages 2, 3 & 4*, il a tenté une réforme cohérente, courageuse et ambitieuse pour les premières années de scolarisation, qui, pour les ministres de l'Éducation successifs, devaient réduire les inégalités entre les enfants. En mettant en place cette réforme, le ministère a, en outre, insisté sur l'importance de la culture galloise mais aussi sur les avantages du bilinguisme[4].

Cette réforme est en accord avec la volonté exprimée par le gouvernement de minimiser les effets de la concurrence entre les écoles. Le but est de réduire les inégalités, tout en obtenant un système performant, qui place le bien être de l'enfant au centre des priorités.

---

[1] Chris, Taylor, Mirain, Rhys, Sam, Waldron, "Implementing curriculum reform in Wales: the case of the foundation phase, *Oxford Review of Education,* Vol. 42, N°2, 2016, p. 303, <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2016.1184872> (consulté le 20 janvier 2017).

[2] En 2011, le gouvernement gallois convoqua une commission pour reconsidérer l'organisation des programmes scolaires au Pays de Galles. La commisssion Donaldson recommandait de supprimer les *Key stages,* et de définir des zones d'apprentissage organisées en paliers. Elle conclut qu'il fallait moins tester les enfants, et rendre les programmes scolaires plus flexibles et moins directifs, tout en créant davantage de liens entre le primaire et le secondaire. Le gouvernement gallois accepta ces recommandations et indiqua que la mise en place des nouveaux programmes scolaires prendrait une dizaine d'années. Il est frappant de constater que cette réforme s'inscrit dans la continuité de ce qui a été entrepris dans le cadre de la *Foundation Phase.* Arwyn, Jones, *« Analysis : What is proposed in Wales Curriculum change ?* », BBC news, 25 février 2015, <http://www.bbc.com/news/uk-wales-31534284> (consulté le 24 janvier 2017).

[3] DCELLS, *Education, life long learning and skills, skills framework for 3 to 19-year-olds in Wales,* Cardiff, Welsh Assembly Government, 36p., <http://www.learningobservatory.com/uploads/publications/1903.pdf> (consulté le 4 janvier 2017).

[4] Environ 22% des élèves gallois ont choisi d'intégrer une école dont l'enseignement se fait en gallois, l'anglais devient donc la deuxième langue (ces établissements sont qualifiés de *Welsh medium schools*). En dehors des élèves inscrits aus sein des *Welsh medium schools,* 10% des écoliers reçoivent également un enseignement bilingue anglais / gallois. Les autres élèves étudient le gallois en deuxième langue dès l'âge de trois ans pour les enfants scolarisés à cet âge là (son enseignement est obligatoire pendant toute la durée de l'enseignement obligatoire, c'est-à-dire entre 5 et 16 ans).

1.1.3 Les programmes scolaires en Irlande du Nord

Les programmes scolaires officiels furent mis en place en 1989 en Irlande du Nord, selon un modèle similaire à celui de l'Angleterre et du Pays de Galles. Comme en Angleterre et au Pays de Galles, celui-ci fut très vite impossible à mettre en œuvre, car il était trop chargé. Il fut révisé dès 1995 : Les contenus furent allégés, mais la structure resta la même.

Une nouvelle révision fut demandée en 1999, et elle aboutit à la mise en place de programmes profondément rénovés, qui furent adoptés par les établissements scolaires entre 2007 et 2010.

Ces nouveaux programmes, s'ils conservaient une organisation en *Key stages,* se voulaient en rupture avec ce qui avait été fait précédemment. En effet, leur élaboration conduisait à mettre en place des programmes beaucoup moins normatifs, et donnait la possibilité aux enseignants de définir eux-mêmes les contenus qu'ils souhaitaient enseigner. En revanche, de nouveaux critère définissaient les compétences que devaient acquérir les enfants au cours de leur scolarité, furent établis.

Lors d'une conférence, qui se déroula devant 500 directeurs d'écoles primaires et secondaires, et qui était destinée à détailler la mise en place de ces nouveaux programmes, la ministre de l'Éducation Caítriona Ruane expliqua les raisons du changement :

> […] Il s'agit, dans le cadre de la révision des programmes scolaires, de redonner aux enseignants de la souplesse dans leur travail. Vous pourrez adapter ce que vous enseignerez comme vous l'entendrez. Il s'agit d'être moins directif, afin que vous puissiez vous adapter aux besoins des élèves [1][…]

Les *Key stages 1 & 2* furent réaménagés, et il y fut inclus deux années de *foundation stage* qui comprenaient les deux premières années de la scolarité obligatoire. Celle-ci devant permettre aux enfants de développer leurs capacités d'apprentissage, et de devenir des apprenants confiants et indépendants. Pour ce faire, les enfants devaient évoluer dans un environnement le plus adapté possible à leur âge, les contenus d'enseignement passant donc au second plan. La structure des *Key stages 1 & 2* fut organisée comme le décrit le tableau 7.

Par ailleurs, bien que les *Key stages* aient été conservés, ils furent réorganisés par domaines d'apprentissages et par compétences, comme le montrent les tableaux 8 et 9. Les

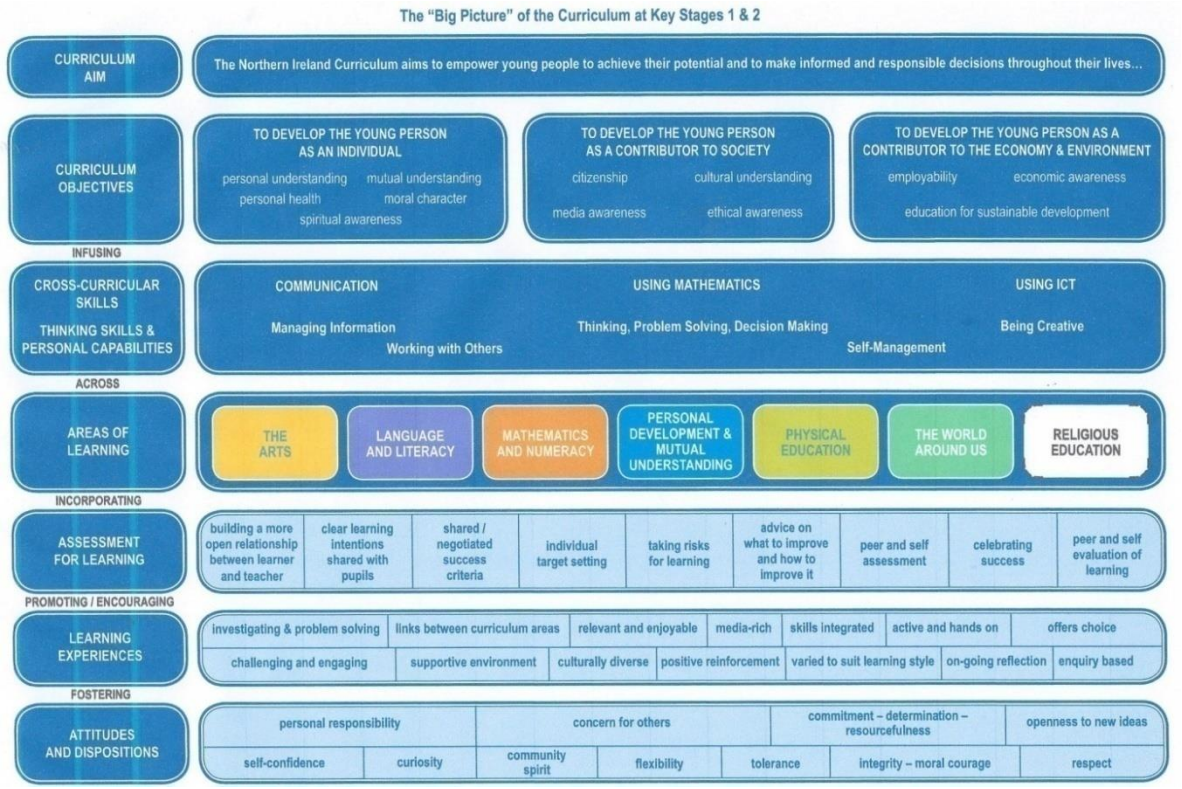
[1] *[…] The revised curriculum is about hading back to teachers the flexibility to tailor what you teach in the way you see fit. It is about being less prescriptive so that it can be more adaptable to the needs of your pupils[…]*4NI.co.uk, *Revised Curriculum will improve children's future,* Belfast, *Sinn Fèin*, 25 mai 2007, <http://www.4ni.co.uk/northern-ireland-news/62087/revised-curriculum-will-improve-children-s-future> (consulté le 20 janvier 2017).

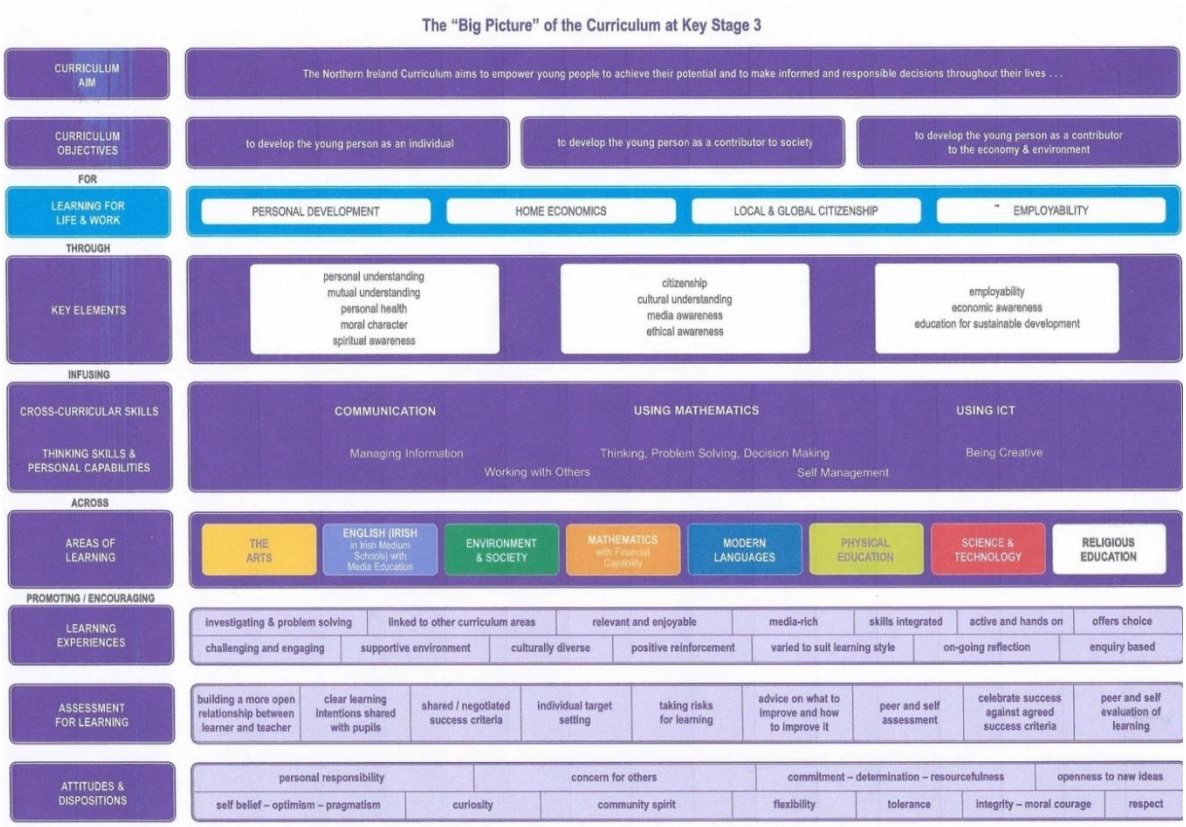
programmes d'enseignements prescrits pour le *Key stage 4* furent également réduits, et limités aux grandes lignes énoncées dans les contenus d'enseignement, ainsi qu'aux matières évaluées dans le cadre de la préparation du diplôme de fin de cycle.

Key Stages	Anciens programmes	Nouveaux programmes 2007
Foundation		Années 1 et 2
Key stage 1	Années 1 à 4	Années 3 et 4
Key stage 2	Années 5 à 7	Années 5 à 7

(Source: D'après BBC Northern Ireland Schools, 2007)

Tableau 7. L'organisation des *Keys stages 1 & 2* lors de la mise en place des nouveaux programmes scolaires en Irlande du Nord (2007-2010)





(Source DENI)

Tableaux 8 et 9. Organisation des nouveaux programmes scolaires nord-irlandais par domaines de compétences

Comme en Angleterre et au Pays de Galles, une agence consultative fut créée en 1989. À la suite de la publication de l'*Educational and Libraries (Northern Ireland) order* en 1993, le *Northern Ireland Curriculum Council* (NICC) fusionna avec le *Northern Ireland School Examination and Assessment* (NISEAC) en 1994 pour devenir le CCEA.

Le CCEA, qui a le statut de NDPB, a des attributions précises en ce qui concerne l'élaboration des programmes scolaires. Il est chargé de réexaminer régulièrement leur pertinence. Il doit également conseiller le ministère, mener des consultations sur les programmes scolaires, et publier et distribuer aux écoles toute une documentation relative à la mise en place des programmes scolaires. C'est également lui qui produit une partie du matériel pédagogique mis à disposition des enseignants [1](voir annexe 5).

Parallèlement au CCEA, chacune des ELBs possède un *Curriculum and Advisory Support Service* (CASS)[2]. Ce service a pour rôle d'aider les écoles à se développer et à devenir des centres d'apprentissage d'excellence. Le CASS emploie des référents qui sont en relation directe avec les établissements scolaires et qui les aident à mettre en place les politiques éducatives définies par le ministère, et les nouveaux programmes scolaires[3].

1.1.4 Les programmes scolaires en Écosse

Contrairement aux autres nations du Royaume-Uni, l'Écosse a mis en place des programmes scolaires centralisés depuis les années 1960. Créé en 1965, le *Scottish Consultative Committee on the Curriculum* (SCCC) fut chargé, avec l'inspection académique, de conseiller le ministère écossais sur l'élaboration et la mise en place des programmes. Pourtant, malgré cette organisation très centralisée, les programmes scolaires ne furent jamais rendus obligatoires, et la documentation les concernant resta consultative.

À la fin des années 1990, comme dans tout le Royaume-Uni, le gouvernement souhaita mettre en place des programmes scolaires officiels. Des groupes de travail furent créés. En 1993, la totalité des programmes avait été révisée, mais cela n'aboutit pas à une

[1] Norther Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment, *Annual report and Accounts 2005/2006*, Belfast, CCEA, 23 mars 2007, pp. 3-15, <https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/228949/0340.pdf> (Consulté le 20 janvier 2017).

[2] The Committee for Education, *Report on the Inquiry into the Education and Training Inspectorate and school improvement process*, Belfast, The Northern Ireland Assembly, 2011, pp. 12-13, <http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/reports/education/report-into-inquiry-of-eandti-and-sip.pdf> (consulté le 01.12.2016).

[3] Ces agents aident aussi les écoles dans les phases de pré- et de post-inspection.

transformation en profondeur, et les nouveaux programmes scolaires s'inscrivirent dans la continuité de ce qui avait été mis en place précédemment[1].

En 2000, le SCCC fut remanié et fusionna avec le *Scottish Council for Educational Technology* (SCET) pour devenir l'agence consultative *Learning and Teaching Scotland* (LTS)[2]. Celle-ci devait conseiller le pouvoir exécutif, et émettre de la documentation destinée à informer les acteurs du monde éducatif.

À partir de 2002, l'exécutif écossais se lança dans une profonde réforme des programmes scolaires écossais. Celle-ci s'étendit sur une période de huit années (2002- 2010/ voir annexe 7).

Le *curriculum framework 5-14*[3] avait la particularité de ne pas s'organiser en *Key stages*. Il s'établissait par niveaux définis en fonction d'objectifs précis[4], ce qui permettait aux enseignants de travailler plus aisément au sein d'une classe hétérogène, car chaque enfant avait la possibilité d'avancer à son rythme. Ces programmes scolaires étaient basés sur l'apprentissage de différentes matières, définies par le ministère, sur les conseils du SCCC, puis par la suite du LTS.

[1] Wynne, Harlen, *four years fo change in Education 5-14,* University of Glasgow, the SCRE Centre, 1996, 40 p., <http://dspace.gla.ac.uk:8080/bitstream/1905/249/1/075.pdf> (consutlé le 2 janvier 2017).
[2] Le LTS fusionna avec le HMIe, et devint *Education Scotland* en 2011.
[3] Contrairement aux autres nations du Royaume-Uni, l'Écosse avait établi des programmes scolaires qui n'allaient que jusqu'à 14 ans, et non 16 ans. Il y avait également des programmes établis pour les 3-5 ans.
[4] Ces niveaux étaient structurés en *Attainment levels.*

Programmes scolaire à l'école primaire	Programmes scolaires dans le secondaire
Langue écrite	Language et communication
Mathématiques	Études des mathématiques et mise en pratique
Connaître son environnement	Étude des sciences et mise en pratique Connaître son environnement Activités techniques
Arts	Apprentissage créatif et esthétique Éducation physique et sportive
Éducation religieuse et morale	
ICT / Informatique – maîtrise des nouvelles technologies (1998)	

(Source : D'après the SCRE Centre, 1993)

Niveaux attendus en Écosse, par classe d'âge

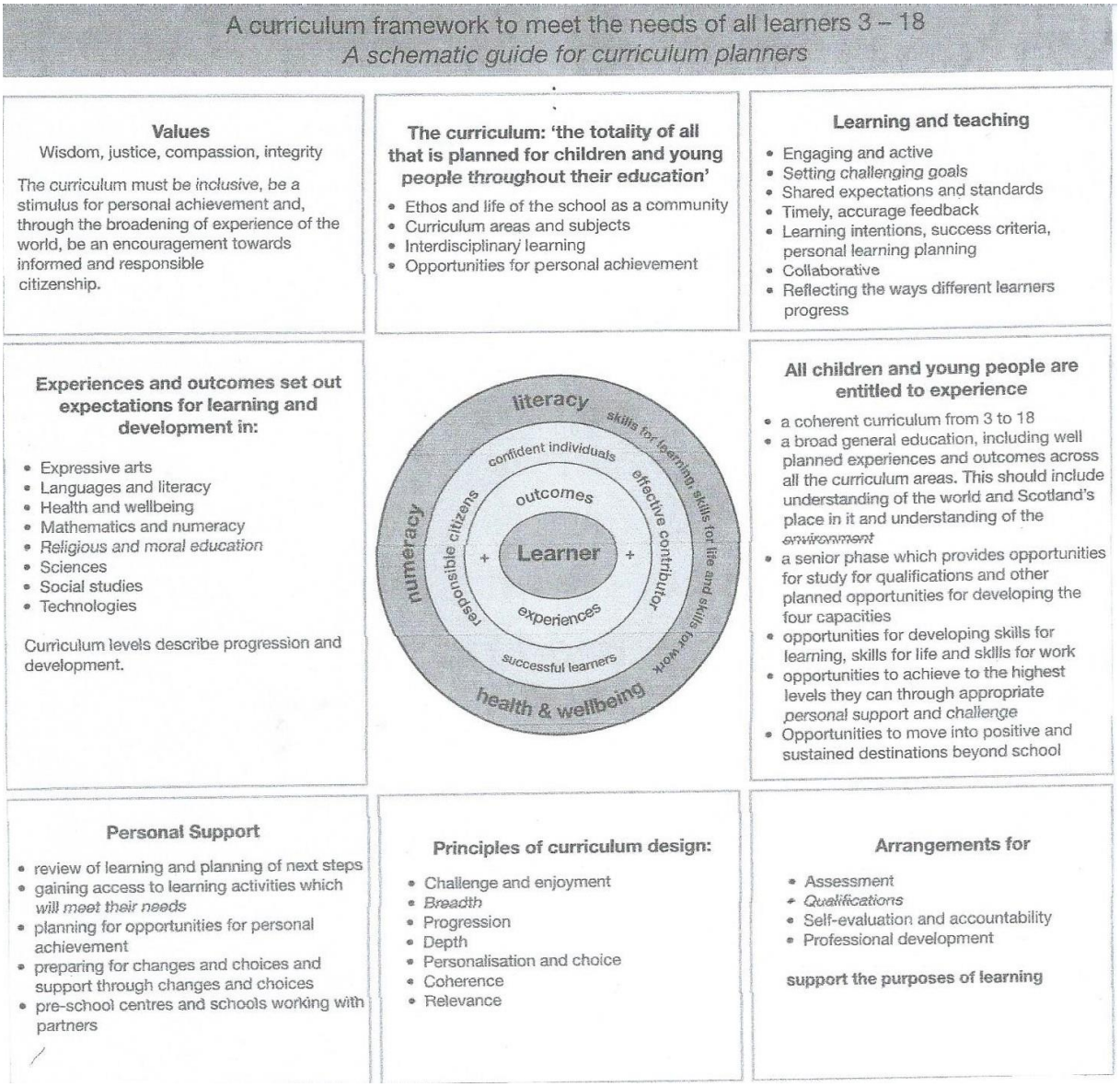
Niveaux	Classe d'âge	Progression envisagée
A	P1-P3	Devrait être atteint par presque tous les enfants de cet âge
B	P3-P4	Devrait être atteint par quelques enfants en P3 ou en P2, mais par une majorité d'enfants en P4
C	P4-P6	Devrait être atteint durant la phase P4-P6 par la majorité des enfants
D	P5-P7	Devrait être atteint par quelques enfants en P5-P6 ou P4, mais par une majorité d'enfants en P7
E	P7-S1	Devrait être atteint par quelques enfants en P7-S1, mais par la majorité des enfants en S2
F	P7-S2	Devrait être atteint par quelques enfants, et complété par quelques autres au cours de la phase P7-S2

(Source : D'après BECTA, 1993)

Tableaux 10 et 11. Matières enseignées et structure des programmes scolaires en Écosse avant la mise en place du *Curriculum for Excellence*

Contrairement au *curriculum framework 5-14*, le Cfe s'organise autour de programmes scolaires qui s'inscrivent sur toute la durée de la scolarité de l'enfant (3-18 ans). L'enseignement reçu par les enfants repose sur la transmission de valeurs, de buts et de principes qui, selon l'exécutif écossais, sont caractéristiques du système éducatif écossais. Les enseignants doivent permettre aux enfants, dans le cadre de la transmission de valeurs et de principes, de développer des capacités d'apprentissage qui représentent la clé de leur développement éducatif. Ils sont invités à mettre en place des méthodes d'enseignement plus innovantes et créatives (voir annexe 6). Pour ce faire, l'exécutif a proposé de désencombrer les programmes scolaires en les allégeant, et en les rendant moins normatifs, et plus interactifs. Cependant, malgré ces changements, les enseignements sont toujours dispensés par matière réparties par zones d'apprentissages[1], et l'interdisciplinarité est vivement encouragée. Voici ci-dessous un schéma explicatif qui permet de comprendre la structure du Cfe.

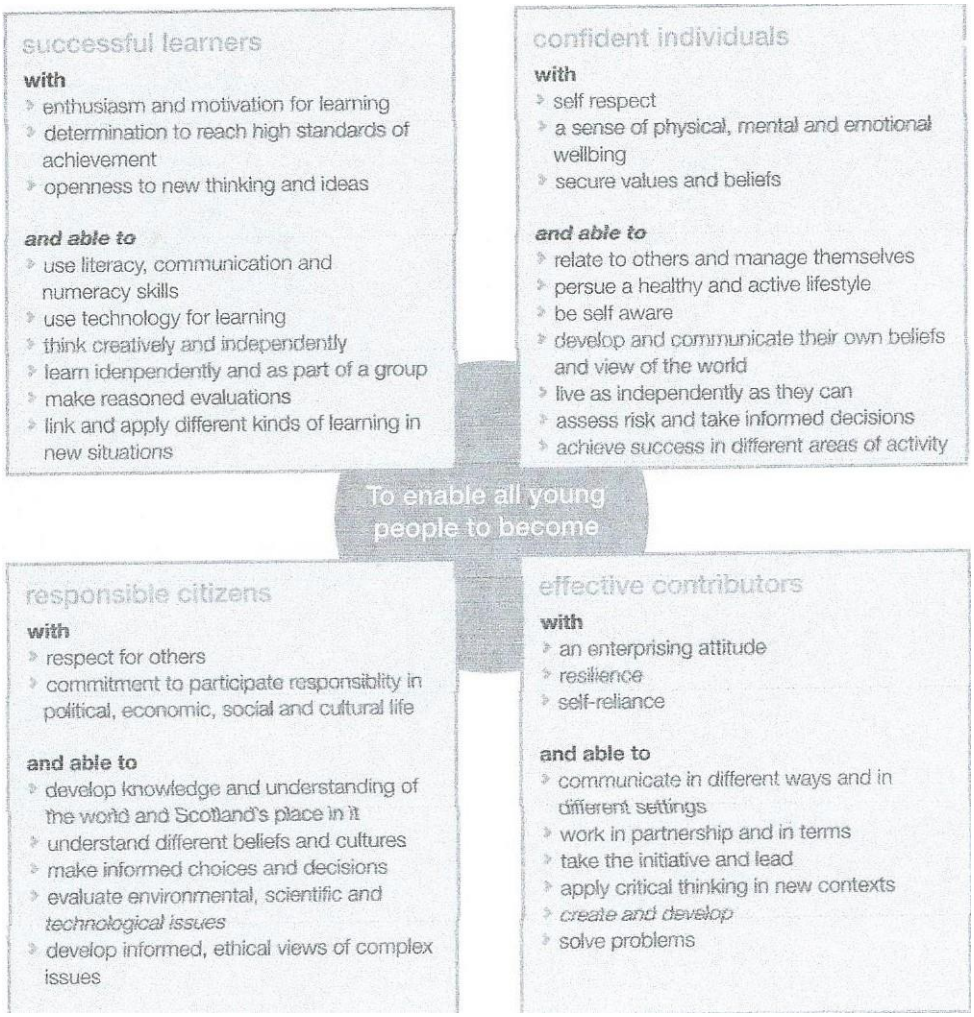
[1] Les zones d'apprentissage sont: *Expressive arts, Language and Literacy, Health and wellbeing, Mathematics and numeracy, Religious and moral education, Sciences, Social Studies, Technologies.*



(Source : The Scottish executive, 2007)

Schéma 11. Organisation du *Curriculum for Excellence*

Le Cfe a gardé cette organisation par niveaux, mais les objectifs de réussite, désormais appelés *experiences and outcomes* (E's + O's), sont définis différemment. L'exécutif a publié toute une série de documents destinés à aider les écoles à mettre en place les nouveaux programmes scolaires. Une partie de cette documentation définit les *outcomes*, qui précisent les compétences devant être acquises dans chacun des huit domaines d'apprentissages enseignés. Les *experiences* s'attachent à définir la manière d'atteindre ces objectifs. Dans ce cadre, les enseignants sont encouragés à développer des enseignements basés sur des mises en situation, afin que les enfants puissent faire des expériences concrètes. Ce modèle d'enseignement doit leur permettre d'acquérir les quatre compétences clés qui leur permettront de devenir des adultes épanouis.



(Source: The Scottish Executive, 2007)

Schéma 12. Les quatre compétences clés à développer dans le cadre du *Curriculum for Excellence*

Niveaux	Expériences et résultats devant être atteints par la majorité des élèves
early	En maternelle et en première année d'école primaire 1
first	En dernière année de P4, mais cela peut être plus tôt pour les plus performants des élèves
second	En dernière année de P7, mais cela peut être plus tôt pour les plus performants des élèves
third	Entre les années S1-S3, mais cela peut être plus tôt pour les plus performants des élèves
fourth	
senior	Entre les années S4-S6, mais cela peut être plus tôt pour les plus performants des élèves

(Source: The Scottish Executive, 2007)

Tableau 12. Structure des programmes scolaires en Écosse après la mise en place du *Curriculum for Excellence*

1.2 L'évaluation des élèves et le classement des écoles

L'évaluation des élèves et des établissements scolaires passe, dans les quatre nations du Royaume-Uni, par la mise en place de tests nationaux et la publication de tableaux comparatifs. Ces instruments, qui sont liés aux contenus des programmes scolaires et élaborés par le pouvoir exécutif, sont utilisés par les gouvernements comme des outils permettant de contrôler la bonne délivrance des programmes scolaires, tout en évaluant le degré d'acquisition de connaissances des élèves.

1.2.1 Les tests nationaux et le classement des écoles en Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du Nord

Avec la promulgation de l'ERA, des examens nationaux appelés *Standard Attainment Tasks* (SATs)[1] ont été créés en même temps que les programmes nationaux. Le gouvernement conservateur, qui s'inquiétait de l'absence d'évaluation officielle entre 5 et 16 ans depuis la disparition de l'examen d'entrée en secondaire à 11 ans, voulait, contrôler la bonne délivrance des programmes scolaires, le niveau des élèves, et vérifier concrètement si les objectifs qu'il s'était fixé avaient été atteints.

Les résultats enregistrés servaient au bon déroulement du quasi-marché, car ils permettaient la publication de tableaux qui classaient les écoles. Les parents pouvaient choisir l'école en fonction des résultats obtenus. Les établissements scolaires pouvaient se rendre compte de leurs performances, et prendre des mesures en cas de mauvais résultats.

Des tests nationaux à 7, 11 et 14 ans[2], qui évaluaient l'anglais, les mathématiques et les sciences, étaient liés aux programmes scolaires. Ils se déroulaient en complément des évaluations faites par les enseignants dans le cadre de leur classe. Ils n'étaient pas diplômant, et étaient considérés comme des indicateurs de niveau[3], pour s'assurer que les élèves avaient atteint les niveaux préconisés par le gouvernement.

---

[1] Ils furent qualifiés de *Standard Attainement Tasks*, car ils se matérialisaient, au départ, non pas par la réalisation de tests écrits, mais par des travaux pratiques (notamment en sciences). Ils furent remplacés, par la suite, par des interrogations écrites qui gardèrent la même appellation. Actuellement, ils sont souvent qualifiés de *National tests.*

[2] Les tests qui avaient lieu à 14 ans (*key stage 3*), furent supprimés par les nouveaux travaillistes en 2008. Ils estimèrent que les évaluations à 14 et à 16 ans étaient trop rapprochées et redondantes.

[3] C'est le QCA, qui à côté des programmes scolaires, gérait ces tests et ces examens nationaux. Les tests nationaux sont pris très au sérieux en Angleterre. La direction est tenue au secret, et les documents ne doivent pas être ouverts plus d'une heure avant le déroulement des épreuves. Chaque test dure 45 minutes. Un audit surprise peut être réalisé lors du déroulement des épreuves, afin de s'assurer que toutes les précautions requises ont été prises.

Les *key stages* furent divisés en différent niveaux (8 au total entre le *Key stage 1* et le *key stage 4*)[1] permettant de vérifier que les objectifs de réussite, fixés par des *Attainment Targets,* avaient été atteints par une majorité d'élèves. Chaque niveau était lui-même subdivisé en sous-niveaux (a, b ou c)[2]. Il n'y eut pas de test national pour les élèves de 16 ans, puisque à cet âge ils passaient le GCSE, qui est l'examen de fin de scolarité obligatoire.

The Key Stages in our school are as follows:

Key Stage	Year Groups	Ages
Foundation Stage	Preschool - end of Reception Year	3-5
Key Stage 1	Years 1-2	5-7
Key Stage 2	Years 3-6	7-11

The expected Attainment Levels for children at the end of **each Key Stage** are as follows:

Key Stage	Most children expected to work between levels	Expected attainment at end of Key Stage
Foundation Stage	n/a	n/a
Key Stage 1	1-3	2 (at age 7)
Key Stage 2	2-5	4 (at age 11)
Key Stage 3	3-7	5 or 6 (at age 14)

The expected Attainment Level for children at the end of **each Yearare** as follows:

Year Group	Below Average	Average	Above Average
Year 1	1c,1b	1a	2c, 2b
Year 2	1, 2c, 2b 2a, 3	2b	2a, 3
Year 3	1, 2c, 2b	2a	3c, 3b
Year 4	1, 2, 3c	3b	3a, 4c
Year 5	1,2, 3c, 3b	3a	4c, 4b
Year 6	1,2, 3	4	5, 6

(Source: Saint Vincent Catholic School, 2000)

Tableaux 13, 14 et 15. La répartition par niveaux des élèves de primaire depuis la fin des années 1980

[1] Il y avait, au départ, 10 niveaux, mais il s'est rapidement avéré que les enseignants rencontraient des difficultés dans leur évaluation. Au début des années 1990, leur nombre fut ramené à 8.
[2] Toute cette organisation a été revue en 2016, et les niveaux ont été supprimés. Les tests nationaux sont toujours utilisés.

Les résultats enregistrés lors des tests nationaux sont utilisés par le ministère qui recueille ces données, afin d'établir des statistiques sur la réussite et le niveau des élèves et des écoles. Les résultats sont alors répartis en fonction du niveau (*Key stage 1, 2, 3 or 4*)[1]. Ces données permettent d'établir des tendances selon différents facteurs (ex : évolution sur plusieurs années ou entre écoles). Les résultats sont ensuite classés par école, et permettent d'élaborer des tableaux de classements qui comparent les différents résultats. Deux types de données sont produites par le ministère : les résultats bruts et les résultats recontextualisés qui établissent la valeur ajoutée produite par les établissements (les résultats sont modulés en fonction du contexte socioculturel de chacun des établissements évalués). Toutefois, le ministère n'établit pas de liste numérotée classant les écoles de manière décroissante. Ce sont les médias qui s'acquittent de cette tâche annuellement, à partir des données publiées par le ministère (*performance tables*)[2].

L'utilisation des tests nationaux et des tableaux de classements a souvent été critiquée pour les conséquences qui peuvent en découler. En effet, l'obligation de réaliser ces tests a imposé de nouvelles contraintes aux enseignants, qui devaient enseigner en priorité les matières évaluées, au détriment du reste du programme, et réduire l'étendue de ce qui était enseigné à l'école. On avança également que les enfants pouvaient se sentir dévalorisés par les résultats obtenus, ce qui ajoutait une pression inutile. Enfin, beaucoup d'établissements situés dans des zones défavorisées se plaignirent des résultats obtenus, qui ne rendaient pas compte du travail accompli par les équipes éducatives[3].

Si dans un premier temps, ce système d'examens nationaux et de classement des écoles fut imposé de la même façon en Angleterre et au Pays de Galles, la dévolution permit rapidement à ce dernier de se démarquer très nettement. Dès 2001, le Pays de Galles choisit de supprimer les tableaux de classement[4] pour n'émettre que des résultats locaux publiés dans

[1] Les résultats des *Key stage 4* sont obtenus par les élèves au GCSE, qui est l'examen de fin de scolarité obligatoire à 16 ans.
[2] Children, Schools and Families Committee, *Testing and Assessment, Third Report of Session 2007-08, Volume I*, Londres, House of Commons, 2008, 109 p.,
<http://dera.ioe.ac.uk/7434/1/169.pdf> (consulté le 22 décembre 2016).
[3] *Ibid*, Chapitre 4.
[4] Ils furent rétablis sous le nom de *colour-coded tables* en janvier 2015. Une étude parut en 2010, soutint l'idée que la suppression des tableaux de classement avait eu un effet très négatif sur la performance des écoles. Elle soutenait que les mauvais éléments, en n'étant plus précisément nommés, avaient relâché leurs efforts. Voir Simon, Burgess, Deborah, Wilson, Jack, Worth, *A natural experiment in school accountability : the impact of school performance information on pupil progress and sorting*, The Centrer of Market and Public organisation, Working Paper , N°10/246, 2010, 47 p.,
<http://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cmpo/migrated/documents/wp246.pdf> (consulté le 4 février 2017).

les rapports annuels émis par les conseils d'administration des écoles. De plus, comme la loi de 2002 permit à l'Assemblée galloise de modifier l'organisation et les contenus de ses programmes scolaires, la ministre de l'Éducation, à la suite des recommandations émises par l'ACCAC, puis par la commission Daugherty[1], décida de revoir les modalités d'évaluation des programmes scolaires. Les tests nationaux furent rendus optionnels, et la mise en place d'un modèle d'évaluation élaboré par les enseignants fut encouragée[2]. Les 8 niveaux d'évaluation furent conservés.

Évaluation statutaire	
4/5 ans	Évaluation conduite par l'enseignant dans les domaines suivants : anglais, mathématiques, développement et socialisation. Cette évaluation doit avoir lieu avant l'entrée en primaire
7 ans	Évaluation conduite par l'enseignant en anglais ou/et le gallois, mathématiques et sciences
10 ans	Évaluation conduite par l'enseignant qui évalue les notions de calcul, de lecture et d'écriture
11 ans	Évaluation conduite par l'enseignant sous le contrôle des collectivités locales, du conseil d'administration et de la direction de l'école (*cluster moderation group*). Les matières évaluées sont : l'anglais ou/et le gallois, les mathématiques et les sciences. Les enseignants peuvent utiliser, s'ils le souhaitent, les tests nationaux
14 ans	Évaluation menée par l'enseignant en anglais ou/et gallois, mathématiques, sciences, histoire, géographie, technologie et design, ICT, langue étrangère, art, musique et éducation physique et sportive

(Source : BBC / Collectivités locales galloises, 2002)

Tableau 16. L'évaluation au Pays de Galles à partir de 2002

Dès la fin des années 1990, l'Irlande du Nord, avec la promulgation de l'*Education Reform (Northern Ireland) order 1989*, qui était une loi applicant des mesures semblables à

[1] Richard, Daugherty, « National Curriculum assessment in Wales : Adaptations and divergence », *Educational Research*, Vol. 5, N°2, 2009, pp. 247-250, <http://dx.doi.org/10.1080/00131880902891883> (consutlé le 2 janvier 2017).

[2] À la suite des mauvais résultats obtenus par le Pays de Galles lors de la publication de l'évaluation PISA 2009, le gouvernement gallois réintroduisit, en 2011, des examens nationaux en lecture, écriture et mathématiques.

celles de l'ERA, suivit un chemin semblable à celui de l'Angleterre et du Pays de Galles. Toutefois, contrairement à la pratique de ces pays, le recours aux tests nationaux ne fut effectif qu'à partir du *key stage 3.* En effet, l'Irlande du Nord avait toujours recours à l'examen de sélection à 11 ans (11+), et les *key stages 1 & 2* continuèrent d'être soumis à une évaluation menée par les enseignants, qui bénéficiaient de documents publiés par le CCEA et intitulés *Assesment Units.* Il s'agissait de petits tests ou de petites tâches qui devaient être effectués par les élèves. Ces documents venaient en soutien du travail d'observation mené en classe par les enseignants, qui devaient déjà savoir à quel niveau se situaient leurs élèves. En parallèle, les évaluations conduites dans les écoles primaires étaient contrôlées tous les 3 ans (*Quality Assurance Moderation*). Les écoles primaires devaient envoyer un dossier réunissant des échantillons d'évaluations. Si les documents envoyés étaient considérés comme mauvais, ils étaient alors renvoyés à l'école avec la mention *adjustment for standards*, et l'école devait de nouveau soumettre un échantillonnage de tests l'année suivante[1].

À la suite de la dévolution, et de la publication de nouveaux programmes en 2007, toutes les modalités d'évaluation furent revues, afin d'être adaptées aux programmes scolaires. *The Education (Northern Ireland) Order 2006* introduisit une nouvelle législation qui permit de mettre en place de nouvelles modalités d'évaluation pour l'année 2007. La voie choisie introduisit peu de changements au niveau de la forme. Des évaluations annuelles étaient préconisées (au lieu d'être menées seulement en fin de niveau). Elles devaient être menées par les enseignants, qui seraient aidés dans leur travail par des *Assessment Units* émit par le CCEA. Les contrôles tous les trois ans furent maintenus, ainsi que les tests nationaux au niveau des *Key stages 3,* et ce malgré l'abolition du 11+ (Les *grammar schools* ont néanmoins continué à sélectionner leurs élèves en faisant passer des tests élaborés par des acteurs du secteur privé). Le principal changement fut axé sur le fond. Alors que le type d'évaluation pratiqué jusqu'alors était en majorité sommatif[2], il fut demandé aux enseignants de privilégier

[1] John, Gardmer, « Changing Assessment Cultures : The Northern Ireland experience », *paper presented at the british educational research association annual conference*, University of Sussex, 1999, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001331.htm> (consutlé le 1 février 2017).

[2] Il existe trois types d'évaluations. L'évaluation diagnostique permet de situer le niveau des élèves en début d'apprentissage. Elle permet à l'enseignant de cibler les apprentissages qu'il faudra développer. L'évaluation formative intervient souvent au cours des apprentissages, elle permet à l'enseignant de situer le niveau de progression de ses élèves, mais aussi de les impliquer d'avantage dans l'acquisition des connaissances. Enfin, l'évaluation sommative intervient souvent en fin de session, et permet de rendre compte du niveau de connaissances acquises par un élève à un instant T. Elle permet d'évaluer l'élève sur des connaissances précises et de le noter. En Angleterre, l'évaluation sommative est privilégiée, notamment lors du passage des tests nationaux. L'Irlande du Nord a essayé de s'éloigner de cette politique en privilégiant l'introduction de l'évaluation formative, et en demandant aux enseignants de se concentrer davantage sur l'évaluation des progrès réalisés par les élèves plutôt que sur l'évaluation des connaissances au sens strict.

l'évaluation formative permettant à l'élève de s'impliquer d'avantage dans l'acquisition des savoirs enseignés. Elle allait également permettre aux enseignants de mieux pouvoir distinguer la progression des élèves, et de pouvoir situer le niveau précis de chacun en fonction des objectifs à atteindre[1].

L'Irlande du Nord, sous l'impulsion du *Sinn Feín* et de son ministre de l'Éducation Martin Mc Guinness, abolit les tableaux de classement en janvier 2001[2], peu avant le Pays de Galles. Cette mesure fut vivement contestée par l'opposition, mais elle devint tout de même effective. Toutefois, comme au Pays de Galles, les résultats des élèves et des écoles continuèrent d'être communiqués annuellement, dans un document publié par les conseils d'administration des écoles. Par ailleurs, le ministère continua de produire des *performance tables* au niveau du *Key stage 4*, qui est l'année de passage du GCSE. Ces informations sont reprises annuellement par les journaux qui les compilent et émettent des tableaux comparatifs classant les écoles secondaires par niveaux de réussite.

1.2.2 L'évaluation des élèves et le classement des écoles en Écosse

Dès 1992, le ministère écossais mit en place les évaluations nationales. Celles-ci ne furent par rendues obligatoires par la loi, mais du fait de la forte tradition centralisatrice en Écosse, un grand nombre d'établissements scolaires les utilisèrent. Elles se calquaient sur les programmes scolaires qui définissaient les contenus d'apprentissage pour les 5-14 ans. Contrairement aux autres nations du Royaume-Uni, les enseignants écossais n'étaient pas soumis à des échéances fixes, et ils avaient la possibilité de faire passer ces évaluations lorsqu'ils le jugeaient bon. De ce fait, les évaluations nationales en Écosse étaient davantage perçues comme une formalité venant s'inscrire à la fin d'un processus d'apprentissage.

Néanmoins, en 2003 l'exécutif écossais reconnut que ces échéances nationales pouvaient être considérées par certains enseignants comme un but à atteindre en soi. Les domaines évalués étaient enseignés en priorité, au détriment des autres matières[3], et les

[1] Eurydice at NFER, *National testing of pupils in Enland, Wales and Northern Ireland,* Unit for England, Wales and Northern Ireland, 2009, 27 p., <https://www.nfer.ac.uk/pdf/Testingpupils-nationaldescriptionOctober2009forwebsite.pdf> (consulté le 7 février 2017).

[2] Will, Woodward, « Ulster scraps league tables for schools », *The Guardian,* jeudi 11 janvier 2001, <https://www.theguardian.com/politics/2001/jan/11/northernireland.devolution> (consulté le 7 février 2017).

[3] Ces petits tests, qui étaient mis à disposition des enseignants par la *Scottish Qualification Authority* (SQA), n'étaient disponibles qu'en lecture, en écriture et en mathématiques. Ils ne s'appliquaient qu'à une partie du programme.

résultats obtenus étaient trop liés aux performances des écoles. Ainsi, le rôle de ces tests devenait contre-productif en plaçant une pression importante sur les élèves et leurs professeurs[1].

En 2003, l'exécutif décida donc de réorienter leur utilisation. Un document intitulé *Assessment is for learning*[2] fut publié à l'intention des enseignants, et le mode de délivrance des tests fut modifié. Au lieu de mettre un catalogue à la disposition des enseignants, une banque de données Internet fut créée. Elle présentait un large choix de tests ne pouvant être téléchargés qu'une seule fois afin d'éviter le bachotage, et de remettre l'apprentissage de l'enfant et les progrès accomplis au cœur des préoccupations des enseignants. Pour cela, il fut décidé de favoriser la coopération entre l'exécutif, les chercheurs et les enseignants[3], et d'expliquer les progrès accomplis aux parents d'élèves. Cette réforme devait permettre d'inclure le passage des tests nationaux au sein d'un processus d'apprentissage plus complexe. Les tests ne devaient devenir qu'un élément parmi d'autres, et ne pouvaient pas, seuls déterminer le passage au niveau suivant ; mais ils devaient s'intégrer dans un ensemble de modalités d'évaluation dans le cadre de la classe. En 2007, toutes les écoles primaires et secondaires, soutenues par leurs collectivités locales, avaient souscrit à cette réforme.

Si l'exécutif écossais voulut replacer l'apprentissage de l'enfant au cœur de l'enseignement, l'évaluation globale du système ne fut pas mise de côté. L'utilisation des tests nationaux comme indicateurs de comparaison entre les écoles, au niveau des collectivités locales, et au niveau national, ne fut pas abandonnée.

Jusqu'en 2003, deux sources différentes de données furent utilisées pour contrôler le niveau de réussite des élèves[4]. *The Annual 5-14 survey* et le *Achievement of Assessment*

---

[1] Wynne, Harlem, *The quality of learning : assessment alternatives for primary education, Primary Review Research Survey 3/4*, Cambridge, The Primary Review, octobre 2007, pp. 10-15, <http://image.guardian.co.uk/sys-files/Education/documents/2007/11/01/assessment.pdf> (consulté le 10 octobre 2016).

[2] The Scottish executive, *Aifl – Assessment is for Learning, information sheet,* Édimbourg, The Scottish Executive, septembre 2005, <http://www.gov.scot/Resource/Doc/69582/0017827.pdf> (consulté le 4 février 2017).

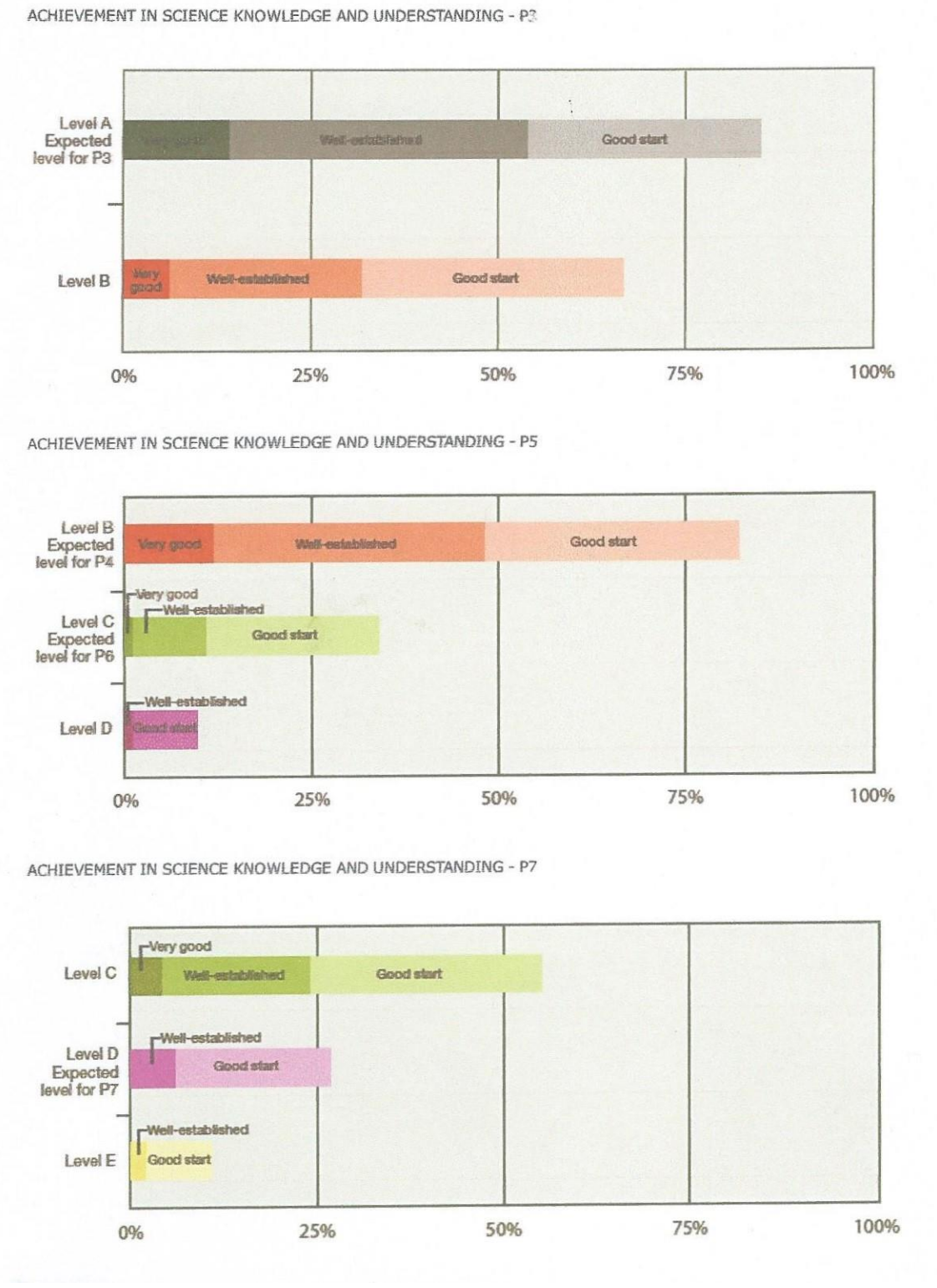
[3] Le but de cette réforme était de rendre complémentaires et compatibles l'évaluation globale du système scolaire dans son ensemble, et les évaluations diagnostiques, formatives, et sommatives. Il s'agissait de les faire toutes cohabiter de manière positive. Pour cela, un groupe réunissant les acteurs du monde éducatif fut formé (*The Assessment Action Group* – AAG). Ils dégagèrent 10 projets, chacun se concentrant sur un aspect précis de l'évaluation. Des subventions furent accordées aux enseignants qui acceptaient de mettre en place l'un de ces projets pilotes dans le cadre de leur classe. Les collectivités locales et les écoles étaient vivement encouragées à collaborer dans le cadre de ces 10 projets.

[4] The Scottish Executive , *Proposals to change arrangements for assessments, testing and reporting for children aged 3 to 14*, Édimbourg, The Scottish Executive,Octobre 2003, <http://www.gov.scot/Publications/2003/10/18371/28123> (Consulté le 5 février 2017).

Programme survey (AAP). *The Annual 5-14 survey* avait pour but de collecter les taux de réussite des élèves aux tests nationaux. Les résultats, relevés par chaque collectivité locale, étaient comparés à un taux définissant la moyenne nationale. L'AAP, lui, réunissait un échantillonnage d'élèves qui, chaque année, passaient une série d'examens (il s'agissait de travaux pratiques et de tests écrits). Ces évaluations étaient conduites par des enseignants appelés *field officers.* Ce type d'évaluation, passées en anglais, mathématiques et sciences, permettait d'évaluer un certain pourcentage de réussite, qui permettait de dégager le niveau global du système scolaire.

En 2003, Ces deux modes de contrôle furent remplacés par un modèle unique. Seul le *Scottish Survey of Achievement* (SSA) fut pris en compte par l'exécutif. Son déroulement se calquait sur l'ancien AAP, mais un plus grand nombre d'élèves et de matières étaient pris en compte[1]. Chaque année, l'accent fut mis sur une matière en particulier (ex : en 2007 l'évaluation des sciences fut mise en avant).

[1] Les matières prises en compte dans le cadre de l'AAP étaient : l'anglais, les mathématiques et les sciences. Les échantillons d'enfants sélectionnés étaient scolarisés en P4/9ans, P7/12 ans et S2/14 ans. Le SSA évaluait également les langues étrangères, la communication et l'ICT. L'échantillonage fut élargi aux groupes P3/8ans, et P5/10ans. Seul le groupe P4 fut supprimé.



(Source: The Scottish government, 2007)

Schéma 13. Exemple de données recceuillies dans le cadre du SSA en 2007

Entre 1991 et 2000, l'exécutif écossais publia des *performance tables* basées sur la réussite des élèves écossais à l'examen de fin de scolarité obligatoire[1]. À partir de 2003[2], l'exécutif considéra que les résultats bruts n'étaient plus satisfaisants, et il les supprima pour ouvrir une plateforme Internet mettant en avant des tableaux statistiques appelés *Standards Table Charts* (STACs)[3]. Ces tableaux donnaient une analyse détaillée des résultats aux examens de fin de cycle. Ceux-ci, gérés à la fois par le gouvernement et par les collectivités locales, permettent d'effectuer trois niveaux d'analyse et de comparaison, et d'établir des comparaisons entre les collectivités locales, au niveau national, et sur une période de plusieurs années[4].

L'utilisation de données statistique a parfois posé des problèmes aux collectivités locales et aux écoles. C'est la raison pour laquelle des statisticiens capables de les produire et de les analyser ont souvent été embauchés dans les collectivités locales. Les analyses doivent donner lieu à l'élaboration de politiques éducatives visant à améliorer le niveau des établissements scolaires. Il est tout de même possible de s'interroger sur la complexification importante qui s'est développée avec la mise en place de ce modèle d'analyse des données éducatives. La production de chiffres et de données statistiques est sans doute un moyen efficace de quantifier les progrès accomplis par les écoles aux niveaux local et national, mais il ne faudrait pas qu'elle éloigne le personnel enseignant de son travail de terrain, qui doit tout de même rester axé sur le travail pédagogique avec les enfants.

[1] Comme en Angleterre et en Irlande du Nord, la presse reprenait annuellement ces données pour les compiler en tableaux comparatifs (*league tables*).

[2] Les STACs commençèrent à être mis en place en 2000, sous forme de CD-ROM disponibles pour les collectivités locales. Ce n'est qu'à partir de 2003 qu'une plateforme Internet fut ouverte avec des données plus complètes.

[3] BBC news, *Exam tables replaced with website,* BBC news, 15 décembre 2003, <http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/scotland/3319775.stm> (consulté le 6 février 2017).

[4] Michael, Cowie, Dave, Taylor, Linda, Croxford, « Tough, intelligent accountability in scottish secondary schools and the role of Stantard Tables and Charts (STACS) : A critical appraisal », *The Scottish Educational Review,* Vol. 39, N°1, 2007, 22 p., <http://www.scotedreview.org.uk/media/scottish-educational-review/articles/192.pdf> (consulté le 11 février 2017.

Table 1: % Pupils attaining 5 or more awards at SCQF Level 5 by the end of S4

	All Candidates										Male Candidates										Female Candidates									
	2003		2004		2005		2006		2007		2003		2004		2005		2006		2007		2003		2004		2005		2006		2007	
	%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%	
School	42	3	34	5	46	2	39	4	40	3	38	3	24	7	39	3	38	3	34	4	48	3	47	4	54	2	42	5	45	3
Comp Ave	40		39		41		39		38		35		33		35		31		33		45		45		47		47		44	
Authority	43		43		44		43		40		37		36		38		37		34		50		50		50		51		47	

Table 2: % Pupils attaining 5 or more awards at SCQF Level 3 by the end of S4

	All Candidates										Male Candidates										Female Candidates									
	2003		2004		2005		2006		2007		2003		2004		2005		2006		2007		2003		2004		2005		2006		2007	
	%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%	
School	91	6	93	5	86	8	91	6	91	6	90	7	93	5	82	9	93	4	91	5	93	6	93	6	91	7	87	9	91	6
Comp Ave	94		95		94		92		94		93		93		94		91		93		95		96		95		94		96	
Authority	94		94		94		94		93		93		94		93		94		91		95		95		96		95		95	

Table 3: % Pupils attaining 3 or more awards at SCQF Level 6 by the end of S5

	All Candidates										Male Candidates										Female Candidates									
	2003		2004		2005		2006		2007		2003		2004		2005		2006		2007		2003		2004		2005		2006		2007	
	%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%	
School	24	4	28	3	25	4	30	2	22	5	18	5	21	4	17	6	27	2	17	5	31	4	38	2	36	2	34	3	29	4
Comp Ave	25		27		26		26		23		20		23		22		22		16		30		31		31		30		29	
Authority	31		30		30		28		26		26		25		24		23		22		37		35		36		32		32	

Table 4: % Pupils attaining 5 or more awards at SCQF Level 5 by the end of S5

	All Candidates										Male Candidates										Female Candidates									
	2003		2004		2005		2006		2007		2003		2004		2005		2006		2007		2003		2004		2005		2006		2007	
	%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%	
School	49	4	51	4	42	6	54	3	46	5	40	5	49	3	31	8	50	3	46	4	59	4	55	5	55	5	58	3	45	6
Comp Ave	52		52		50		52		51		46		47		43		46		43		57		58		58		59		58	
Authority	56		55		54		54		53		49		49		47		48		46		63		62		61		60		60	

Table 5: % Pupils attaining 5 or more awards at SCQF Level 6 by the end of S6

	All Candidates										Male Candidates										Female Candidates									
	2003		2004		2005		2006		2007		2003		2004		2005		2006		2007		2003		2004		2005		2006		2007	
	%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%	
School	21	4	21	5	20	4	17	6	21	4	18	4	18	4	14	6	11	7	18	4	25	4	24	5	28	3	25	4	24	4
Comp Ave	22		21		24		23		21		17		17		21		19		18		27		26		27		27		25	
Authority	26		25		25		25		23		22		22		21		20		19		30		29		29		30		27	

Table 6: % Pupils attaining 3 or more awards at SCQF Level 6 by the end of S6

	All Candidates										Male Candidates										Female Candidates									
	2003		2004		2005		2006		2007		2003		2004		2005		2006		2007		2003		2004		2005		2006		2007	
	%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%	
School	35	4	29	6	32	5	27	6	37	3	29	4	20	7	26	5	18	7	34	3	40	4	40	4	38	4	38	4	40	3
Comp Ave	35		34		36		34		34		29		30		31		29		28		42		39		41		40		40	
Authority	39		39		37		37		35		34		34		32		31		31		44		45		42		42		40	

Table 7: % Pupils attaining 1 or more awards at SCQF Level 7 by the end of S6

	All Candidates										Male Candidates										Female Candidates									
	2003		2004		2005		2006		2007		2003		2004		2005		2006		2007		2003		2004		2005		2006		2007	
	%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%	
School	13	5	13	4	14	4	9	7	12	5	9	5	9	5	10	5	6	8	9	5	16	4	17	4	19	3	14	5	15	4
Comp Ave	13		13		15		14		15		10		10		13		13		12		17		16		18		16		17	
Authority	16		17		17		16		16		15		14		15		14		13		18		20		19		18		19	

(Source : Aberdeenshire Council, 2007)

Tableau 17. Échantillon de données produites en 2007 dans le cadre des *Standard Tables and Charts* (STACs)

2. L'inspection académique au Royaume-Uni

Les quatre nations du Royaume-Uni possèdent chacune une inspection académique. Celles-ci ont un certain nombre de points communs : leur mode d'action est proche puisqu'elles procèdent toutes à des inspections globales des établissements, et qu'elles sont toutes indépendantes des gouvernements. Par ailleurs, bien qu'il existe toujours des procédés légaux de mise en responsabilité, il existe partout une difficulté pour les établissements contrôlés de faire appel des décisions rendues, ce qui crée souvent des tensions entre les inspecteurs et les acteurs du monde éducatif.

2.1 Le rôle de l'inspection académique au Royaume-Uni

Les inspections académiques du Royaume-Uni ont évolué en même temps que les systèmes éducatifs, et ont su s'adapter à la réforme mise en place par les conservateurs à la fin des années 1980. Elles agissent comme un agent régulateur du quasi-marché. Elles interviennent à la fois pour contrôler le fonctionnement des écoles, pour sanctionner les très mauvais éléments qu'elles ont la possibilité de mettre sous la tutelle des collectivités locales, et informer le plus objectivement possible le consommateur-utilisateur, tout en exerçant une pression sur le producteur. Elles ont également un rôle de conseiller auprès des gouvernements à qui elles doivent rendre compte de la mise en place effective de leurs politiques éducatives, et de la qualité des prestations proposées au sein des établissements financés avec de l'argent public. Enfin, elles doivent faire état annuellement du niveau des systèmes éducatifs par le biais de rapports.

Néanmoins, la mise en place de la dévolution a fait émerger certaines différences, qui si elles ne sont pas majeures, ont tout de même leur importance. En effet, si l'OFSTED et le HMIe sont les inspections les plus dirigistes, les méthodes employées ne sont pas les mêmes. L'inspection du Pays de Galles, quant à elle, occupe une place très particulière, car elle participe à l'élaboration de la politique éducative en fournissant l'essentiel des données disponibles sur le système éducatif. D'autre part, contrairement aux trois autres, elle soutient activement l'innovation pédagogique et tente de la mettre en place activement.

2.1.1 L'inspection académique en Angleterre.

L'inspection académique fut créée en 1839 en Angleterre. Les inspecteurs se rendaient dans les écoles qui souhaitaient bénéficier de l'aide publique. C'étaient, en effet, les avis contenus dans les rapports d'inspection, qui permettaient au ministre d'aller plaider pour le

déblocage de subventions au Parlement de Westminster. Par la suite, le passage du *Butler Act* en 1944 donna à l'inspection académique un rôle singulier. Elle devait se rendre dans les écoles pour y recueillir des informations permettant de conseiller le ministère, et ainsi de l'aider à mener ses réformes. Le travail des inspecteurs était dépendant des priorités déterminées par le ministère, et des informations dont il avait besoin pour déterminer la politique éducative[1].

Parallèlement à la mise en place de ces inspections nationales, il existait des inspections régionales[2] gérées par les collectivités locales, qui s'occupaient principalement de la gestion du secteur éducatif au niveau local. Au milieu des années 1960, un débat fut engagé au Parlement[3] sur l'utilité de conserver une inspection nationale qui paraissait peu performante et peu pertinente[4]. Toutefois, le HMI fut conservé, et même renforcé au cours des années 1970 et 1980.

Suite au débat national des années 1970 qui portait sur l'efficacité de l'éducation, les gouvernements recentrèrent leur attention sur le rôle de l'éducation et s'investirent beaucoup plus dans ce domaine. Ce qui se passait dans les écoles vint au centre de l'attention, et il apparut qu'il serait bon de remonter le niveau général et de définir les contenus d'enseignements au niveau du ministère. Dès 1983, des rapports annuels d'inspection nationale furent publiés et remis au gouvernement dans le but de collecter les informations nécessaires à la mise en place de politiques éducatives décidées au niveau du ministère. De plus, le ministère de l'Éducation, qui sentait son monopole menacé par la mise en place de la *Manpower Services Commission* (MSC)[5], voulut montrer son utilité en élaborant activement de nouvelles politiques à partir des données rapportées par les inspecteurs nationaux. D'autre part, les conservateurs, qui considéraient la puissance des collectivités locales comme un

[1] Eric, Bolton, « HMI-The tatcher years », *Oxford Review of Education,* Vol. 24, issue 1, 1998, pp. 45-55, <http://dx.doi.org/10.1080/0305498980240104> (consulté le 10 octobre 2016).

2 Il y avait en 1975 environ 1700 inspecteurs qui étaient employés par les collectivités locales anglaises. John, Clarke, Jenny, Ozga, *Governing by inspection? Comparing school inspection in Scotland and England,* Université de Lincoln, Paper for Social Policy, Association Conference, 2011, p.12, <http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/Governing-by-Inspection-SPA-2011.pdf> (consulté le 15 septembre 2016).

[3] The Parliamentary Select Committee on Education 1967/68 Session Report on Her Majesty's Inspectorate (England & Wales). *Ibid.*, p. 48.

[4] *Ibid.*, p.46-48.

[5] Cette commission, mise en place en 1974, fut chargée de coordonner la gestion des programmes de formation de la jeunesse (*The youth training scheme & The technical and vocational education initiative*). Elle avait également pour mission de distribuer des fonds publics aux centres de formation continue ainsi qu'aux centres d'enseignement postscolaire.

obstacle à la mise en place de leurs réformes, n'encouragèrent pas l'émergence d'une inspection locale forte, celle-ci pouvant se retrouver en situation de monopole.

Toutefois, il fallut attendre le début des années 1990 pour que soit mise en place une grande réforme de l'inspection. Le gouvernement de John Major décida de créer un organisme indépendant et transparent dont le but était d'accompagner le mieux possible le quasi-marché institué par l'*Education Reform Act* de 1988[1]. L'*Office for Standards in Education* (OFSTED) fut instauré par l'*Education (schools) Act* en 1992. Lors de sa création, le gouvernment mit en avant l'indépendance dont allait bénéficier ce nouvel organisme, ce qui permettrait de soutenir la liberté de choix offerte aux parents, car l'OFSTED ne diffuserait que des publications renseignant très objectivement les parents sur les performances de chaque école. Le statut de l'OFSTED est unique dans le paysage éducatif du Royaume-Uni en tant que *Non Ministerial Government Department* (NMGD). Il est totalement indépendant du ministère de l'Éducation et possède un statut très proche de celui d'un ministère classique, puisqu'il n'est responsable que devant le Parlement. Il n'a toutefois pas la capacité d'émettre des lois, et son action doit tenir compte de la politique éducative du ministère de l'Éducation à laquelle il doit se conformer.

Il est dirigé par *Her Marjesty's Chief Inspector* (HMCI), nommé par ordonnance royale sur conseil du Premier Ministre, et la durée de son mandat ne peut excéder cinq ans. Il est également en liaison directe avec le Premier Ministre qui est son interlocuteur privilégié, mais il est aussi tenu d'adresser un rapport annuel au ministre de l'Éducation[2], et de le conseiller. Ce rapport doit rendre compte annuellement du niveau global du système éducatif anglais, et mesurer les progrès accomplis conformément aux normes éducatives prédéfinies. Il permet au ministre de l'Éducation d'obtenir un état des lieux et d'envisager la réorientation ou l'élaboration de nouvelles politiques éducatives[3].

La réforme de l'inspection engendra une recomposition des équipes d'inspecteurs appelées à se rendre dans les écoles. En effet, l'OFSTED est seulement constitué de 400 employés, nombre qui ne peut suffire à couvrir le besoin en inspecteurs. C'est pourquoi, un

[1] Les conservateurs trouvaient que l'ancienne inspection était trop complaisante vis-à-vis des enseignants. Ils lui reprochaient également d'avoir activement participé à la mise en place de la réforme des *comprehensive schools* dans les années 1960 et 1970.
[2] Le ministre de l'Éducation doit également remettre une copie de ce rapport aux chambres du Parlement.
[3] Select Committee on Education and Employment, *The Work of OFSTED, Report from the Education sub-committee, fourth report*, Londres, House of Commons, 1999, <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm199899/cmselect/cmeduemp/62/6215.htm> (consulté le 18 octobre 2016).

nouveau système fut mis en place, les inspections étant désormais effectuées par des équipes d'inspecteurs indépendants ayant passé un contrat avec l'OFSTED qui eut le rôle d'un coordinateur[1]. Chaque équipe devait être composée d'un inspecteur agréé par l'OFSTED (*Registered Inspector* - RGI*)*, de plusieurs inspecteurs contractuels (qui étaient souvent d'anciens enseignants), et d'un inspecteur « profane »[2] n'ayant aucun lien avec le milieu scolaire, mais travaillant dans un secteur d'activité s'en approchant (ex : bibliothécaire ou travailleur social). Ces inspections pouvaient regrouper jusqu'à 15 inspecteurs et s'étaler sur six jours au total. De plus, il fut décidé, dans un premier temps, que chaque école serait inspectée tous les quatre ans. En 1998, toutes les écoles anglaises avaient été inspectées.

Chaque inspection se déroule en trois temps. Lors d'une première phase d'évaluation, les inspecteurs font une relecture et une analyse minutieuse de toute la documentation disponible sur l'école. Par la suite, ils vont à la rencontre de tous les acteurs éducatifs (enseignants, directeurs, élèves et parents d'élèves) qu'ils interrogent lors de réunions ou par le biais de questionnaires écrits. Ils terminent leur travail par une phase d'observation des leçons. Les inspecteurs sont tenus d'évaluer des critères très précis tels que, par exemple, la qualité des enseignements dispensés, la réalisation des normes éducatives mises en place par le gouvernement, le développement spirituel, moral, social et culturel des élèves, ou la bonne gestion financière de l'établissement[3]. Ces critères sont redéfinis régulièrement par l'OFSTED qui publie des documents à l'attention des équipes d'inspecteurs. Ceux-ci sont dans l'obligation de mener des inspections conformes aux attentes exprimées. Ils doivent également obéir à une charte de conduite.

[1] Le rôle de l'OFSTED fut donc recentré sur l'organisation des inspections et la réception des rapports produits par les inspecteurs. Les équipes de l'OFSTED devaient également rédiger le rapport annuel qui était remis au ministère de l'Éducation et au Parlement. De plus, l'OFSTED prenait en charge une formation de cinq jours qui était dispensée aux inspecteurs contractuels. Ils devaient également respecter, lors de leurs inspections, les consignes énoncées dans un livret explicatif détaillé. Ces mesures permettaient de cadrer et de guider les inpections. Ce mode de fonctionnement fut critiqué, car le travail des inspecteurs était peu contrôlé, et les jugements émis dans les rapports d'inpection étaient difficilement contestables. Agnès Van Zanten, « L'inspection des établissements et ses effets sur l'évolution du système scolaire en Angleterre », *Éducation et société*, Vol. 8, 2001, pp. 125-134, <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE008-9.pdf> (consulté le 02 novembre 2016).

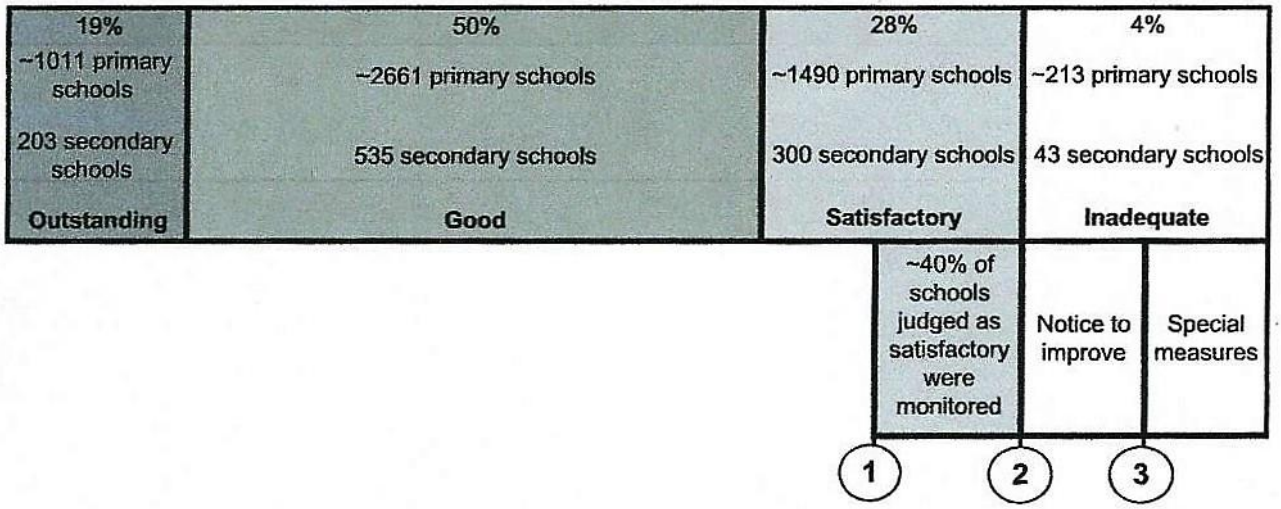
[2] Cet inspecteur était qualifié de *lay inspector*.

[3] Margaret, Scanlon, *The Impact of OFSTED Inspections*, Slough, NFER, 1999, p. 10, <https://www.nfer.ac.uk/publications/91013/91013.pdf> (Consulté le 2 novembre 2016).

À l'issue de cette évaluation, l'équipe d'inspecteurs doit donner une note[1] d'ensemble à l'établissement et émettre un rapport qui est complété d'un résumé à destination des parents. Les écoles jugées très en difficulté peuvent être mises sous « mesures spéciales ». Il s'agit de mettre l'école sous la tutelle de sa collectivité locale de référence, qui doit alors prendre les mesures nécessaires, conduisant à l'amélioration significative des résultats. En cas d'échec, le gouvernement peut prendre la décision de fermer l'école définitivement.

Lorsque l'avis émis par les inspecteurs est transmis à l'école, le conseil d'administration doit élaborer et soumettre un plan d'action visant à améliorer les performances de l'établissement. Ces inspections permettent de n'engager une intervention de l'État qu'*a posteriori* et seulement en cas de problème. Lors de la réforme, ce régime d'inspection fut présenté comme un moyen de respecter l'autonomie des établissements scolaires qui avait été mise en place dans le cadre du quasi-marché de l'éducation.

[1] Les notes données aux établissements scolaires s'échelonnent de 1 à 4. Elles permettent aux établissements de rentrer dans les catégories suivantes : *Grade 1 : Outstanding, Grade 2 : Good, Grade 3 : Statisfactory, Grade 4 : Inadéquate*. OFSTED, *The Framework for School Inspection*, Londres, OFSTED, 2011, p. 12, <http://dera.ioe.ac.uk/10068/1/The_framework_for_school_inspection%5B1%5D.pdf> (consulté le 20 novembre 2016).



(Source: Karen Jones, Peter Tymms / Université de Durham, 2009)

Tableau 18. Répartition des écoles publiques en fonction des notations de l'OFSTED (session 2008/2009).

Entre 1992 et 2010, de nombreux changements intervinrent. En effet, dès 1997, le cycle des inspections fut réévalué. Il passa de quatre à six ans. Puis, il fut de nouveau réévalué en 2005[1], et la note obtenue fut corrélée à la fréquence des inspections. Les très bonnes et bonnes écoles ne furent inspectées que tous les six ans, les écoles moyennes tous les trois ans, et les écoles en difficulté très régulièrement (l'appréciation de la fréquence des inspections étant laissée à la discrétion des inspecteurs). C'est également en 2005 que les méthodes d'évaluation furent revues. Il fut alors demandé aux écoles de mettre en place une auto-évaluation annuelle. Le document final, qui est produit par l'école, sert de référence aux inspecteurs, et il est désormais très difficile d'obtenir une bonne note sans appliquer ce procédé. En parallèle, les équipes d'inspecteurs furent fortement allégées et souvent gérées par un inspecteur employé par l'OFSTED (HMI)[2]. Il reste secondé par des inspecteurs contractuels, qui sont désormais employés par une des trois entreprises qui sont en situation de quasi-monopole[3]. Elles se partagent le territoire de l'Angleterre de la manière suivante : l'*Education Trust for the North* (CFBT), l'*Education and Children's services for the Midlands* (SERCO) et la *children's services for the Midlands and Tribal education in the South.*

Dès 1998, les attributions de l'OFSTED furent étendues, et il lui revint d'inspecter les collectivités locales et les centres de formation des maîtres. En 2005, quatre organismes différents furent regroupés et fusionnèrent au sein de l'OFSTED. Il s'agissait de la *commission for social care inspection,* de la *children and family court advisory and support service, Her Majesty's Inspectorate of court administration,* et *The inspection remit of the adult learning inspectorate.* Cette importante réorganisation plaça ainsi sous la responsabilité de l'OFSTED toute la supervision de la protection de l'enfance en Angleterre[4].

[1] Toutes ces nouvelles mesures furent incluses dans les chapitres 1 à 6 de l'*Education Act 2005.* The Westminster Parliament, *The Education Act 2005*, Londres, The Westminster Parliament, 2005, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2005/18/pdfs/ukpga_20050018_en.pdf> (consulté le 03 novembre 2016).

[2] Adrian, Elliott, *Twenty years inpecting enlgish schools – OFSTED 1992-2012,* London, Research and Information on State Education, 2012, 4p., <http://risetrust.org.uk/pdfs/Review_Ofsted.pdf> (consulté le 10 octobre 2016).

[3] Au début de la création de l'OFSTED, de nombreuses entreprises privées s'étaient spécialisées dans ce domaine. Les collectivités locales répondaient également aux appels d'offres lancées par l'OFSTED dans le but de faire participer leurs inpecteurs. Cependant, au bout de quelques années, seules trois grosses entreprises privées réussirent à s'imposer sur ce marché. Elles sont désormais les seules à fournir des inspecteurs contractuels à l'OFSTED. *Ibid.,* p. 2.

[4] Dans le cadre de cette étude, nous ne nous intéresserons qu'aux problématiques liées à l'inspection académique.

Lors de la création de l'OFSTED en 1992, John Major[1] et son ministre de l'Éducation insistèrent sur l'indépendance accordée à cet organisme. Il s'agissait de rassurer l'utilisateur sur la transparence et l'objectivité des avis rendus. Ainsi, L'OFSTED devait délivrer une information de qualité permettant aux parents de choisir l'école de leurs enfants dans les meilleures conditions possibles. Néanmoins, très rapidement la question de l'indépendance de l'OFSTED se posa. Vis-à-vis de qui ou de quoi devait-il être indépendant ? La devise répétée et assumée de l'OFSTED était *Without fear or favour*[2]. S'il était clair que les inspecteurs se laissaient peu influencer par les acteurs du monde éducatif (collectivités locales, conseils d'administration des écoles, personnel de direction et enseignants), ces derniers entretenaient des rapports plus ambigus vis-à-vis des politiques menées par les gouvernements. En effet, par le biais des consignes données par l'OFSTED, l'évaluation d'une école se basait sur les performances accomplies en fonction des normes éducatives mises en place par les agences exécutives rattachées au ministère de l'Éducation (enseignement conforme des programmes scolaires, contrôles des résultats obtenus aux tests nationaux, vérification des méthodes d'apprentissage élaborées par le gouvernement…). De plus, la question de la mise en responsabilité de l'OFSTED fut souvent soulevée. En 1999, *The Select Committee on Education and Employment* se réunit pour en débattre. Si effectivement l'OFSTED pouvait être appelé devant *The Select Committee on Education and Employment*, le premier ministre et le comité des Finances publiques, pour fournir des justifications ou des explications sur ses agissements, cette procédure, dans les faits, fut peu utilisée. La commission conclut qu'il existait effectivement un instrument de mise en responsabilité, mais elle insista sur son manque d'efficacité réelle et sur son caractère fragile[3].

L'OFSTED est un agent régulateur du système éducatif, dont le but principal est d'évaluer et de contrôler les principaux acteurs du monde éducatif (écoles de formation des maîtres, collectivités locales, établissements scolaires). Il a aussi la capacité de sanctionner les établissements qu'il juge en très grande difficulté. Il exerce également une pression sur les établissements scolaires, afin qu'ils fournissent une amélioration constante de leurs performances[4]. Mais l'OFSTED doit également fournir à l'utilisateur-consommateur une

[1] John Major qualifiait l'OFSTED « d'ami des parents » (*parent's friend*).
[2] OFSTED, *The Framework for School Inspection, op.cit.*, p. 24.
[3] Select Committee on Education and Employment, *The Work of OFSTED, Report from the Education sub-committee, fourth report, op.cit.*, Section 19 et 196.
[4] La phrase *improvement through inspection* revient très souvent. L'idée que des inspections régulières et minutieuses des écoles doivent conduire à une amélioration des résultats a toujours été défendue très clairement par l'OFSTED, mais aussi par tous les gouvernements qui ont été au pouvoir depuis 1992.

information claire et lisible, qui l'éclairera efficacement et objectivement sur la qualité de l'enseignement produit et sur les performances atteintes. Il a aussi pour rôle de rendre compte au gouvernement, de manière précise, de l'évolution du système, de son bon fonctionnement et de la bonne mise en place de ses politiques et normes éducatives. En cela, il agit indépendamment et à distance du pouvoir central. Il est cependant possible de se demander si les inspections ne sont pas pour les dirigeants politiques une forme de gouvernance à distance des institutions éducatives.

2.1.2 L'inspection académique au Pays de Galles.

Lors de la promulgation du *1992 Education (Schools) Act*, le service d'inspection gallois fut légalement reconnu comme un organisme indépendant[1]. Ainsi, *the office of Her Majesty's Chief Inspector in Wales* fut créé en même temps que l'OFSTED. En 1999, il fut rebaptisé *Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales* (Estyn)[2]. En vertu de la section 104 du *1998 Governement of Wales Act,* l'Estyn[3] a donc un statut indépendant de l'Assemblée galloise, même si c'est elle qui le finance. Contrairement à l'OFSTED, l'Estyn n'a pas pour mission d'inspecter les organismes responsables de la protection de l'enfance ; Il est, en revanche, chargé d'inspecter tous les acteurs du monde éducatif, ce qui comprend les secteurs de l'éducation postscolaire et de la formation continue. Depuis 2002, il doit également inspecter les écoles privées indépendantes[4], et contrôler les instituts de formation des maîtres et les collectivités locales. Il peut aussi être appelé à mener des inspections en collaboration avec d'autres agences d'inspection galloises[5].

---

[1] Dans les faits, il s'était développé au Pays de Galles, une inspection très indépendente et très autonome, depuis la décentralisation administrative qui avait eu lieu dans les années 1960. Toutefois, cette pratique n'avait jamais été entérinée par une loi. Ce fut chose faite en 1992. Gareth, Elwyn, Jones, Gordon, Wynne, Roderick, *A history of education in Wales, op.cit.,* p. 222.

[2] *Estyn* est un verbe gallois qui signifie atteindre, réussir. Estyn, *frequently asked questions,* Cardiff, Estyn, 2015, 16p.,
<https://www.Estyn.llyw.cymru/sites/default/files/documents/Frequently_asked_questions.pdf>(consulté le 25 novembre 2016).

[3] L'Estyn est un *non-ministerial department.* Cela signifie qu'il agit en indépendance totale vis-à-vis du ministère de l'Éducation. Local Government and Public Services Committee, *Regulation and Inspection of Public Services in Wales,* Cardiff, National Assembly for Wales, 2005, pp 7-9,
<http://www.assembly.wales/Laid%20Documents/Local%20Government%20and%20Public%20Services%20Committee%20report%20Regulation%20and%20Inspection%20of%20Public%20Services%20in%20Wales%20-%20L-10052005-19198/bus-GUIDE-N000000000000000000000000000031315-English.pdf>(consulté le 28 novembre 2016).

[4] The Westminster Parliament, *The Education Act 2002, Part 10, Chapter 1, Section 163,* Londres, The Westminster Parliament, 2002,
<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/part/10/enacted> (consulté le 30 novembre 2016).

[5] L'Estyn peut, par exemple, être amené à conduire des inspections avec le *Care and Social Services Inspectorate Wales* (CSSIW).

Le fonctionnement de l'Estyn est proche de celui de l'OFSTED, mais il existe tout de même des différences entre les deux. L'inspecteur en chef est nommé par ordonnance royale[1], sur proposition du Secrétaire d'État au Pays de Galles, et après consultation des ministres gallois[2]. Une fois nommé, il doit remettre au ministre de l'Éducation, ainsi qu'à l'Assemblée, un rapport annuel. Depuis 1992, l'inspection galloise fait appel à des inspecteurs indépendants qui sont formés par l'Estyn, après leur recrutement. Certaines inspections peuvent tout de même être menées par des inspecteurs titulaires ayant le statut de fonctionnaires[3]. La composition des équipes d'inspecteurs gallois diffère de celle des inspecteurs anglais. Chaque inspection est menée soit par un inspecteur HMI soit par un *Registered Inspector* (Rgis), qui a le même rôle qu'un HMI, secondé par des inspecteurs indépendants appelés *Additional Inspector* (AI). Ces inspecteurs sont des indépendants qui travaillent soit pour leur propre compte, soit pour une agence privée. Les autres membres de l'équipe se répartissent entre des *Secondee,* des *Peer Inspectors* (PI) et des *Lay inspectors.* Les *Secondee* sont des inspecteurs temporaires ayant conclu un accord avec leur employeur, et qui sont rattachés à l'Inspection académique pour une période de temps fixée à l'avance (en général supérieure à deux ans). Ils sont alors employés à plein temps et effectuent le même rôle qu'un HMI. Les PI sont des directeurs d'école, qui ont de l'expérience dans l'enseignement, et qui choisissent de rejoindre, de manière ponctuelle, une équipe d'inspecteurs (en général deux ou trois fois par an). Ils agissent en qualité d'experts dans un domaine très précis (ex : la langue galloise). Du fait de leur expertise reconnue dans un domaine, ils peuvent être amenés à rédiger des sections complètes des rapports finaux destinés aux écoles. D'autre part, chaque école doit, lorsqu'elle est sujette à une inspection, nommer un *Nominee*. Il s'agit d'un membre de l'équipe éducative qui doit faire le lien entre les inspecteurs et les membres de l'école, dans le but d'établir une relation de confiance lors de l'inspection. Ce lien permet de pouvoir travailler en partenariat avec l'équipe éducative.

Le déroulement d'une inspection est très similaire à ce qui se passe en Angleterre. Il est également demandé aux écoles de réaliser une auto-évaluation. Jusqu'en septembre 2010[4], l'échelle de notation était la suivante :

[1] The Westminster Parliament, *The Education Act 2005, chapter 3, op. cit*, 2005,
[2] The Welsh Assembly, *The Education (Chief Inspector of Education and Training in Wales) (N°2) order 2007*,Cardiff, the Welsh Assembly, 2007,
<http://legislation.data.gov.uk/en/uksi/2007/3225/made/data.htm?wrap=true> (consulté le 2 décembre 2016).
[3] Une centaine de personnes sont employées par l'*Estyn.* 52 d'entre elles sont des inspecteurs HMI.
[4] Depuis 2010, l'échelle de notation a été simplifiée. Elle est à présent la suivante : *Excellent : Many strengths, including significant examples of sector-leading practice ; Good : Many strengths and no important areas*

Grade 1	Bon et comporte d'excellentes caractéristiques
Grade 2	Bonnes caractéristiques et peu de défauts importants
Grade 3	Les bonnes caractéristiques surpassent les défauts
Grade 4	Quelques bonnes caractéristiques mais des défauts dans plusieurs domaines clés
Grade 5	Beaucoup de défauts, situation préocupante

(Source : D'après *Estyn*, 2010)

Tableau 19. Les notations données par l'*Estyn*

requiring significant improvement ; Adequate : Strengths outweigh areas for improvement ; Unsatisfactory : Important areas for improvement outweigh strengths. Estyn, *Consultation on how Estyn inspects,* Cardiff, Estyn, 2015, 12 p., <http://dera.ioe.ac.uk/24484/1/Consultation%20on%20new%20inspection%20arrangements_0.pdf>(consulté le 16 septembre 2016).

Les inspections au Pays de Galles s'établissent par cycles de 6 ans[1]. Elles sont réglementées par un document appelé *The Common Inspection Framework*[2]. Depuis la dévolution, des cycles d'inspections ont été mis en place progressivement[3] : 2004-2010, 2010-2016. Chaque école doit être inspectée au moins une fois par cycle. Les inspecteurs ont aussi la possibilité de mettre une école sous le régime des « mesures spéciales ». Ils peuvent également décider de mettre en place des inspections rapprochées visant à constater les progrès réalisés par les établissements en difficulté.

En dehors des inspections académiques, l'Estyn a d'autres rôles importants. Chaque année le ministre de l'Éducation remet à l'inspecteur en chef plusieurs missions portant sur des thèmes différents[4]. L'inspecteur en chef doit alors demander à ses équipes d'inspecteurs de mener des expertises dans les domaines éducatifs que le gouvernement souhaite analyser[5]. Ces rapports servent souvent de base de travail aux commissions de l'Assemblée qui sont chargées de mettre en place de nouvelles politiques éducatives. Ils sont élaborés de la manière suivante : chaque équipe chargée de répondre aux interrogations de l'exécutif doit remettre un rapport sur le sujet. Les données contenues dans la base de données de l'inspection sont alors utilisées afin de dégager les niveaux atteints, et la qualité de l'offre proposée. En complément de ces renseignements, les inspecteurs n'hésitent pas à mener des visites dans les écoles, et à interroger les différents acteurs du monde éducatif concernés par la question (direction, enseignants, collectivités locales). Il est également possible pour les équipes d'élaborer des questionnaires écrits, et des sondages.

---

[1] Depuis septembre 2016, les cycles sont de 7 ans.

[2] Estyn, *The Common Inspection Framework for Education and Training in Wales*, Cardiff, Estyn, 2004, 17 p., <http://www.learningobservatory.com/uploads/publications/654.pdf> (consulté le 20 octobre 2016).

[3] *The Inspection of Education and Training (Wales) regulations 2001* a, dans un premier temps, fixé des intervalles de cinq ans entre deux inspections. Puis, par la suite, *The Education (School Inspection) (Wales) regulations 2006* a mis en place des cycles d'inspections de 6 ans,
The Welsh Assembly, *The Inspection of Education and Training (Wales) regulations 2001*, Cardiff, The Welsh Assembly, 2001,
<http://www.legislation.gov.uk/wsi/2001/2501/made> (consulté le 23 novembre 2016),
The Welsh Assembly, *The Education (School Inspection) (Wales) regulations 2006,* Cardiff, The Welsh Assembly, 2006,
<http://www.legislation.gov.uk/wsi/2006/1714/regulation/6/madev> (consulté le 23 novembre 2016).

[4] Chaque année le ministre de l'Éducation remet à l'inspecteur en chef une lettre de mission qui indique les sujets que l'inspection devra traiter (*remit letter*). Voici un exemple de sujet tiré de la lettre de mission publiée en 2012: *Issues for Schools in Tackling disadvantage and poverty expanded to include assessments of the impact of community focused schools.* The Welsh Government, *The Estyn Remit*, Cardiff, The Welsh Government, 28 mai 2009,
<http://gov.wales/topics/educationandskills/schoolshome/raisingstandards/Estynremit/?lang=en> (consulté le 10.10.2016),
The Welsh Government, *The Estyn Remit 2012-2013*, Cardiff, The Welsh Government, 2012,
<http://gov.wales/docs/dcells/publications/120113remit1213en.pdf> (consulté le 5 septembre 2016).

[5] Le ministre peut confier à l'inspecteur en chef l'analyse de 15 sujets au maximum,

De plus, l'inspecteur en chef est autorisé à utiliser une partie des fonds qui lui sont alloués pour émettre des rapports sur des sujets qu'il choisit personnellement d'explorer, s'il estime qu'il y a un besoin de réforme ou d'amélioration.

Une fois terminés, ces rapports sont envoyés au ministère et publiés sur le site Internet de l'Estyn. Ils y sont alors disponibles en libre accès[1]. L'inspection académique émet un avis sur chacun de ces rapports, et fait des recommandations à destination des différents protagonistes concernés (collectivités locales ou gouvernement). Dans tous les cas, le gouvernement doit répondre aux recommandations émises par l'Estyn en proposant des solutions de politiques éducatives pour répondre efficacement aux problèmes soulignés dans les rapports.

L'Estyn remet quatre types de rapports différents : des rapports faisant état du rôle et de l'efficacité des collectivités locales, des rapports portant sur des sujets précis de politique éducative, des rapports à destination des établissements scolaires, et enfin un rapport remis chaque année par l'inspecteur en chef au ministre de l'Éducation ainsi qu'à l'Assemblée. Il y est fait un état des lieux de la qualité des enseignements dispensés au Pays de Galles.

Par ailleurs, l'inspection académique doit assurer un rôle de conseil auprès du gouvernement, et doit fournir toutes les informations nécessaires sur la qualité du système éducatif lorsque le gouvernement en fait la demande.

Dans le document définissant la règlementation des cycles d'inspection en vigueur entre 2004 et 2010, le rôle de l'inspection académique est définit très précisément[2] . L'Estyn doit, lors de ses inspections, identifier les forces et les faiblesses de chaque établissement scolaire et de chaque collectivité locale, afin de pouvoir leur permettre d'améliorer la qualité de l'offre proposée. Les avis et les jugements remis par l'Estyn doivent toujours être indépendants, et prononcés en toute impartialité. Cet état d'esprit doit permettre d'informer objectivement le gouvernement, l'Assemblée, et le grand public sur la qualité et le niveau des enseignements dispensés aux Pays de Galles. De plus, l'inspection doit porter une attention spéciale sur toute les bonnes pratiques développées au sein du système, et les mettre en avant afin d'essayer de les adopter à un niveau plus général. Les bonnes pratiques de certains établissements doivent encourager tous les acteurs à atteindre l'excellence. L'Estyn insiste sur le fait qu'une inspection doit répondre à trois questions centrales : les résultats sont-ils bons ? Les

[1] <https://www.Estyn.gov.wales/thematic-reports/search> (consulté le 2 décembre2016).
[2] Estyn, *Consultation on how Estyn inspects, op.cit.*, p. 1.

enseignements dispensés sont-ils de qualité ? La direction utilise-t-elle de bonnes méthodes managériales ?

L'Estyn, bien qu'il considère sa mission d'évaluation du système éducatif comme principale, considère qu'il est bénéfique de donner un retour aux écoles et aux collectivités locales sur son travail en expliquant les décisions rendues. Les inspecteurs accordent de l'importance à leur mission de conseil et de soutien aux différents acteurs du monde éducatif. Ils essayent de mettre en place une relation de confiance basée sur le partenariat plus que sur la sanction. En outre, ils insistent sur l'importance de mettre en avant les très bonnes pratiques éducatives développées par certains établissements[1]. C'est pourquoi les inspecteurs sont chargés de détecter les pratiques d'avant-garde (*Sector Leading Practice* – SLP), et de faire un compte-rendu détaillant le contexte dans lequel s'est développée une bonne pratique, afin qu'elle puisse profiter à d'autres établissements s'il est prouvé qu'elle permet une amélioration significative des performances.

Si l'inspection académique galloise insiste sur son rôle de conseiller et de partenaire des écoles, certains inspecteurs indépendants ont pointé du doigt des irrégularités présentes dans le système. En 2005 un article paru dans *The Telegraph,*[2] et rédigé par un inspecteur indépendant posait la question de l'intégrité et de l'impartialité des inspecteurs, qu'il disait soumis à des pressions de la part de certains directeurs d'école, lesquels leur demandaient de modifier leurs jugements. Bien qu'il s'agisse d'une allégation à mettre au conditionnel, les mauvais résultats du système éducatif gallois à l'étude PISA de 2009 firent émerger une série d'interrogations, et Ann keane, alors inspecteur en chef, reconnut que l'inspection académique devait prendre sa part de responsabilité dans les mauvais résultats enregistrés lors du cycle d'inspections allant de 2004 à 2010[3]. Elle affirma que les jugements rendus dans les rapports d'inspection étaient beaucoup trop complaisants vis-à-vis des établissements scolaires et des collectivités locales.

La mission de l'Estyn, contrairement à celle de l'OFSTED, est moins centrée sur l'amélioration constante des performances. Il agit moins comme un agent régulateur du

[1] Estyn, *Guidance on Sector-leading parctice*, Cardiff, Estyn, 2010, 3 p.,
< www.collegeswales.ac.uk/File/282/en-GB> (consulté le 10 octobre 2016).
[2] David, Griffiths, « We have no bad schools here », *The Telegraph*, 22 juin 2005,
<http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/3351562/We-have-no-bad-schools-here.html> (consulté le 5 février 2017).
[3]Walesonline, School Inspection body Estyn concedes it was « complacent » in its work, mars 2012,
<http://www.walesonlin<e.co.uk/news/wales-news/school-inspection-body-Estyn-concedes-2034699>(consulté le 12 décembre 2016).

système, et tente davantage de créer une relation de confiance et de conseil avec ceux qui sont inspectés. Par ailleurs, il cherche moins à vérifier si les politiques éducatives du gouvernement sont mises en œuvre. Il est, d'autre part, plus ouvert à l'innovation pédagogique, et la met beaucoup plus en avant.

L'Estyn a un rôle qui va au-delà de celui d'inspecter. En effet, l'importance de la base de données qu'il a constituée au fil des années le rend incontournable, puisque celle-ci contient des ressources importantes que les gouvernements ou les comités de l'Assemblée utilisent abondamment lors de l'élaboration de nouvelles politiques éducatives.

Toutefois, depuis les résultats décevants de l'enquête PISA 2009, et l'aveu de complaisance fait par l'inspectrice en chef en 2010, le gouvernement gallois a demandé à l'Estyn de durcir son comportement et de sanctionner plus systématiquement les écoles et les collectivités locales qui n'atteignent pas les niveaux requis[1].

2.1.3 L'inspection académique en Irlande du Nord

L'inspection académique irlandaise fut mise en place en 1832 par *the Commissioners of National Education in Ireland*. En Irlande du Nord, son importance déclina pendant la première moitié du XX^{e} siècle. Son utilité fut de nouveau reconnue lors de la publication de *The 1986 Education and Libraries (ni) order*[2]. Les articles 102 et 102 (A) entérinent ses fonctions. Puis, en janvier 1989, l'inspection fut également chargée d'inspecter les centres de formation postscolaire et continue. L'inspection académique fut alors renommée *The Education and Training Inspectorate* (ETI)[3]. Contraitrement à l'OFSTED ou à l'Estyn, l'ETI fait parti du ministère de l'Éducation nord-irlandais, mais il effectue ses inspections en toute indépendance. Les rapports d'inspection sont également publiés indépendamment du ministère, et sont disponibles uniquement sur le site de l'ETI. D'autre part, l'ETI, bien qu'il fasse parti du ministère de l'Éducation et qu'il travaille le plus souvent pour lui, peut être amené à effectuer des missions pour d'autres ministères. Il s'agit des ministères suivants: *The*

[1] Michael, Dauncey, *Improving School Standards,* National Assembly for Wales Research Services, 2016, <https://assemblyinbrief.wordpress.com/tag/Estyn/>(consulté le 30 octobre 2016).
[2] Martin, Brown, Gerard, McNamara, Joe, O'Hara, *School inspection in a polycentric context- the case for Northern Ireland,* Dublin, Centre for evaluation, quality and inspection, 2015, p 3, <http://www.schoolinspections.eu/wp-content/uploads/downloads/2015/11/PINS-NI-YEAR-1.pdf> (consulté le 26 octobre 2016).
[3] Caroline, Perry, *School Inspection,* The Northern Ireland Assembly, Research and information service, 2012, p 9, <http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/Documents/RaISe/Publications/2012/education/16712.pdf> (consulté le 28 juillet 2016).

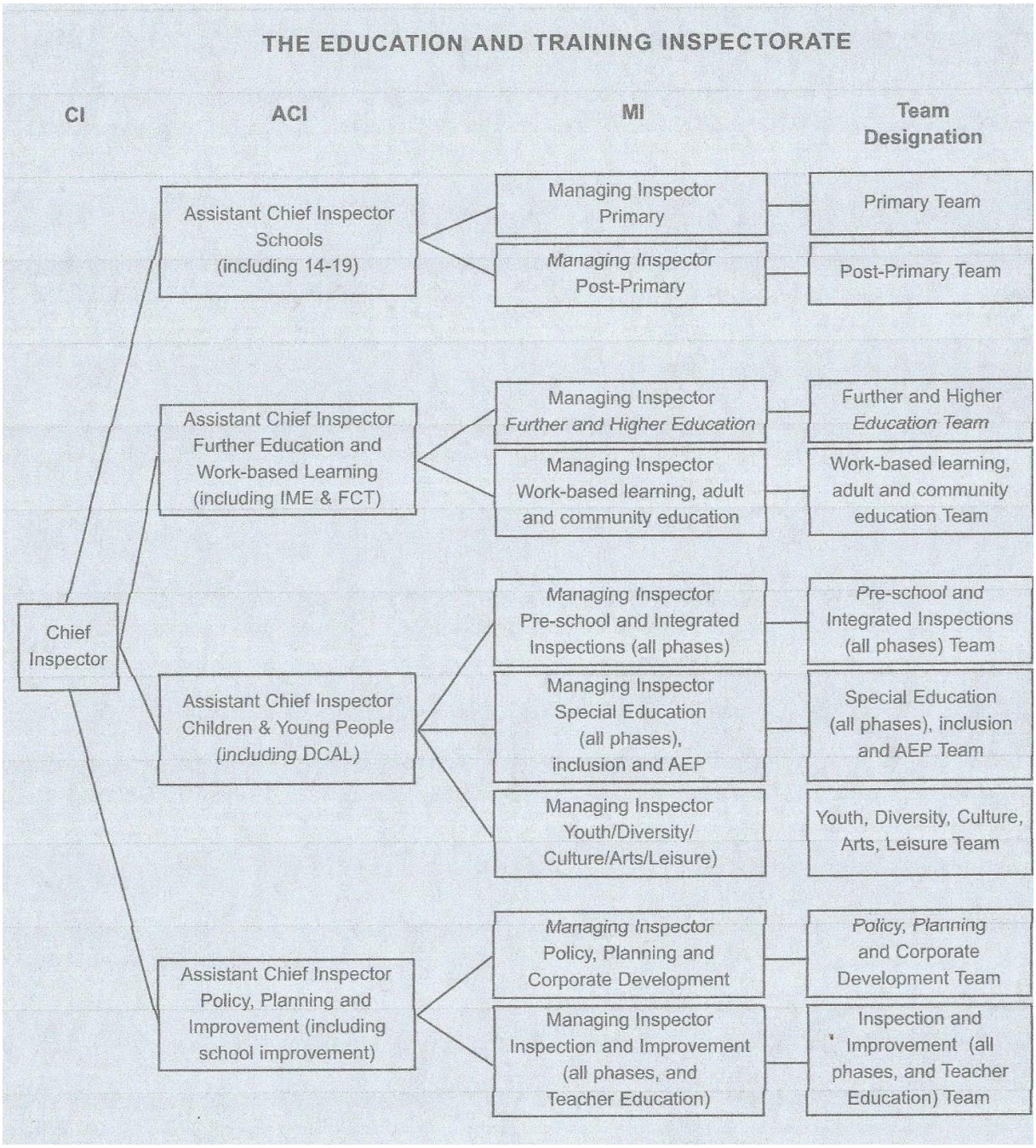
department of Culture, Arts and leisure (DCAL)[1], *The Department of Employment and Learning* (DEL), et le *Department of Agriculture and Rural Development* (DARD)[2].

Les équipes d'inspecteurs de l'ETI ne sont composées que de fonctionnaires qui dépendent du ministère de l'Éducation, et non d'inspecteurs indépendants issus du secteur privé. Toutefois, elles peuvent être accompagnées par des *Associate Assessors*. Il s'agit de directeurs d'école ou d'enseignants qui possèdent une expérience significative dans l'enseignement, ce qui leur permet de rejoindre des équipes d'inspecteurs titulaires. Ces personnes sont autorisées à mener deux inspections par an. Les inspecteurs titulaires sont aussi appelés des *District Inspectors* car ils sont chargés d'inspecter un secteur prédéterminé à l'avance[3].

L'ETI est chargé d'inspecter les écoles maternelles, primaires et secondaires du secteur public, et les écoles privées. Ses équipes interviennent aussi dans les centres d'éducation spécialisée, de formation continue et postscolaire, ainsi que dans les centres de formation des maîtres.

Jusqu'en septembre 2010[4], l'intervalle séparant une inspection ne devait pas dépasser sept ans[5]. L'ETI a la capacité de mettre en place des inspections à intervalles réguliers, lorsque qu'il apparaît qu'un établissement rencontre de grosses difficultés.

[1] Le DCAL n'existe plus depuis mai 2016, et le DARD fut également renommé le DAERA en 2016 (*Department of Agriculture, Environment and Rural Affairs*).
[2] The Education and Training Inspectorate, *A common framework for inspection,* Belfast, ETI, 2008, p 6, <http://dera.ioe.ac.uk/9826/1/a-common-framework-for-inspection.pdf> (consulté le 15 novembre 2016).
[3] The Committee for Education, *op.cit.,* p. 7.
[4] À partir de septembre 2010, un nouveau système fut mis en place. La fréquence des inspections est désormais corrélée au risque d'échec. Plusieurs critères, qui permettent d'évaluer le besoin d'une école, sont pris en compte : les résultats de l'école, les facteurs de risques d'échec, le fait qu'une école soit placée sous surveillance par les services d'inspection. Caroline, Perry, *School Inspectio, op.cit.,* p 9.
[5] The Committee for Education, *Report on the inquiry into the Education and Training Inspectorate and School improvement process*, Belfast, The Education Committee, p. 8, <http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/reports/education/report-into-inquiry-of-eandti-and-sip.pdf> (consulté le 4 novembre 2016).



(Source: *A common framework for inspection*- The ETI, 2008)

Schéma 14. Organisation de l'inspection académique nord irlandaise (2008).

Le rôle de l'ETI est de mener des inspections indépendantes et de conseiller les ministères en matière de politique éducative[1]. En avril 2009, À la suite de la publication du programme *Every School a Good School* (ESaGs)[2], l'inspection académique a dû utiliser les critères énoncés dans ce document qui lui ont permis de définir le profil type d'une école performante. Quatre indicateurs ont été mis en place. Les inspecteurs doivent alors s'assurer que l'offre éducative est adaptée aux élèves présents dans l'école, que les apprentissages et les enseignements sont d'une très bonne qualité, que la direction et le conseil d'administration sont efficaces, et que l'école entretient des liens forts avec sa communauté. Le but recherché est d'obtenir une amélioration constante des résultats. Depuis 1998[3], le ministère recommande aux écoles de mettre en place une auto-évaluation, qui doit être complétée d'un plan de développement, afin d'élaborer une stratégie permettant d'aboutir à une amélioration des prestations proposées au sein de l'établissement, ainsi qu'a de meilleurs résultats. Les rédacteurs de ces documents[4] doivent s'appuyer sur les points problématiques qui ont été mis en avant lors des précédentes inspections et de l'auto-évaluation.

Le déroulement d'une inspection est similaire à ce qui se pratique en Angleterre et au Pays de Galles. Cependant, en Irlande du Nord, la forme des inspections diffère plus qu'ailleurs au Royaume-Uni.

[1] The Education and Training Inspectorate, *A common framework for inspection, op.cit.*, p 6.
[2] The Committee for Education, *Report on the inquiry into the Education and Training Inspectorate and School improvement process, op.cit.,* p 7.
[3] Comme en Angleterre et au Pays de Galles, les écoles peuvent mettre en place une auto-évaluation en s'aidant d'un guide publié par le ministère (*Together Towards Improvement* – TTI). Ce document pointe les ascpects qui doivent être évalués par l'école. Ce guide fut réactualisé en 2010. *Ibid.,* p. 9.
[4] Il s'agit, en général, du conseil d'adminsitration secondé de la direction.

Inspection model	Phase	Overview
Focused inspection	Primary, post-primary, special education	• Focuses on particular aspects of provision and leadership and management • Aspects include child protection and pastoral care
Standard inspection	*Post-primary*	• *A core team (including an Associate Assessor) inspects* leadership and management through a focus on aspects of the school development plan • Specialist inspectors (usually four) also report on provision within a specialist area (pastoral care/ child protection always included)
Inspection	Pre-school	• Assesses quality of provision across range of activities, including the children's development and learning; pastoral care and child protection; teaching; and leadership and management
Short inspection	Primary	• Evaluates the quality of the school's ethos, pastoral care, teaching and learning, leadership and management
Unannounced inspection	All phases	• Focuses on pastoral care and child protection as evidenced by arrangements and work observed
Area inspection	All phases	• Evaluates provision in a geographical area across phases

(Source : Caroline Perry, 2012)

Tableau 20. Les différents formats d'inspection en Irlande du Nord.

Le rôle des inspecteurs est de dégager les atouts et les faiblesses[1] de chaque établissement, puis de donner une notation après concertation lors d'une réunion appelée *a moderation conference.* Par la suite, un rapport informel est envoyé au directeur, puis un rapport officiel est publié par l'inspection dans un délai de trois mois[2].

Voici ci-dessous une représentation du vocabulaire employé dans les rapports d'inspection, et ce qu'il signifie en termes d'évaluation :

Almost/ nearly all	more than 90
Most	75% - 90%
A majority	50% - 74%
A significant minority	30% - 49%
A minority	10% - 29%
Very small/a small number	less than 10%

[1] Les inspecteurs doivent répondre à cinq questions : *How well do learners achieve ? How effective are teaching, training and Learning/assessment ? How well do the learning experiences/programmes and activities meet the neeeds and interests of the learners and the wider community ? How well are learners cared for, guided and supported ? How effective are leadership and management in raising achievment and supporting all learners ?* The Education and Training Inspectorate, *A common framework for inspection, op.cit.*, p. 20-21.
[2] Caroline, Perry, *School Inspection, op.cit.*, p 11.

Le tableau ci-après donne une correspondance entre les notes et les appréciations décernées à la fin d'une inspection :

REVISED GRADE	DESCRIPTOR
1	Outstanding characterised by excellence
2	Consistently good
3	Many good features but some areas for improvement which the school/organisation has the capacity to address.
4	Overall sound/satisfactory but with some AFIs which need to be addressed
5	Significant weaknesses which outweigh strengths
6	Poor

(source: *A common framework for inspection*- The ETI, 2008)

Tableaux 21 et 22. Indicateurs d'évaluation retenus par l'ETI.

Comme en Angleterre et au Pays de Galles, les écoles dont l'offre éducative est considérée comme *unsatisfactory* ou *inadequate* sont placées par l'inspection sous *Formal Intervention Process* (FIP). L'école est alors priée, par courrier, de mettre un place un plan de développement qui permette d'aboutir rapidement à des améliorations significatives. Des inspections régulières sont programmées (en général sous un délai de 12 à 18 mois). Seul le ministère peut décider de sortir une école du régime FIP[1].

D'autre part, quand les *controlled schools* se montrent incapables d'avoir une politique conduisant à l'amélioration effective des résultats, ce sont alors les ELBs qui doivent prendre en charge les écoles concernées, et appliquer les mesures nécessaires (comme : la réorganisation du conseil d'administration, la mise en place de nouvelles pédagogies plus adaptées, ou, dans les cas les plus extrêmes, la fermeture de l'établissement concerné). Les écoles catholiques et intégrées qui rencontrent ce type de problèmes sont prises en charge par le CCMS et le *Northern Ireland Council for Integrated Education* (NICIE). En cas de besoin, les ELBs peuvent appuyer les démarches de ces deux organismes. En revanche, les ELBs ne sont autorisées à intervenir dans les écoles directement gérées par le ministère que sur demande écrite adressée à celui-ci[2].

2.2 L'inspection académique en Écosse

Depuis sa création, l'inspection académique écossaise a occupé une place importante. Avant 1998, le système éducatif écossais était géré depuis Londres par le secrétaire d'État à l'Écosse. Les lois étaient votées à Westminster. Le ministère écossais, basé à Édimbourg, accomplissait essentiellement des tâches administratives et prenait très peu de décisions en matière de politique éducative. Dans ce contexte particulier, l'Inspection académique, qui existait depuis 1840 et agissait en toute indépendance[3], eut une grande influence dans la mise en place des politiques éducatives. C'est pourquoi, les années 1980 et 1990, marquées par l'arrivée de gouvernements conservateurs au pouvoir, furent sujettes à d'importantes tensions entre l'Inspection et le personnel politique chargé des politiques éducatives en Écosse.

---

[1] The Committee for Education, *Report on the inquiry into the Education and Training Inspectorate and School improvement process, op.cit.,* p. 10.
[2] *Ibid.,* p. 10.
[3] Eurydice, *Education and Training in Scotland, National dossier,* The Scottish Executive, Édimbourg, 2005, p. 167,

<http://www.gov.scot/Resource/Doc/54357/0012983.pdf> (consulté le 12 janvier 2016).

2.2.1 Une nouvelle répartition des rôles

Avec la création du Parlement écossais, il y eut un changement dans la répartition des rôles. L'arrivée d'une institution politique à Édimbourg, chargé de définir souverainement la politique éducative écossaise, donna lieu à une redéfinition des rôles de chacun. De plus, la transformation, en 1998, de l'inspection écossaise en une agence exécutive rattachée directement au ministère de l'Éducation écossais[1] accentua cet effet.

Toutefois, les inspecteurs réussirent à s'adapter à cette nouvelle situation. La loi de 2000[2], qui fut la première loi sur l'éducation votée par le Parlement écossais, fut en grande partie définie par l'Inspection académique, qui y laissa son empreinte. En effet, alors que le système éducatif écossais avait subi de profonds changements structurels depuis 1981 avec le vote de la loi sur le choix parental, il fut plus difficile pour les gouvernements conservateurs de mettre en place un système d'évaluation formelle.

Pourtant, la mise en place, dans les années 1980, du *Management of Education Resources Unit* (MERU), qui devint par la suite *The Audit Unit*, permit à l'Inspection académique de développer une importante action de recherche destinée à identifier les caractéristiques qui permettraient d'évaluer efficacement les performances des écoles. Au fil des années, l'*Audit Unit* émit une importante documentation destinée à informer les écoles de la marche à suivre[3]. Toutefois, la mise en place d'un programme scolaire national et obligatoire ne fut pas possible, et l'instauration d'examens nationaux à échéances fixes fut sans cesse repoussée, du fait des résistances rencontrées du côté des parents et des enseignants. Dès 1991, les écoles reçurent la recommandation de mettre en place une auto-évaluation accompagnée d'un plan de développement permettant de déterminer leurs performances. Cette pratique fut peu répandue et beaucoup d'écoles ne l'utilisèrent pas, considérant que le développement de ces procédés servait l'idéologie néoconservatrice[4].

[1]L'inspection académique écossaise est devenue une agence exécutive en 1998. Son statut fut défini par le *Scoltland Act 1998*. Elle est responsable devant les ministres écossais, mais agit en toute indépendence. Les inspecteurs et l'inspecteur en chef sont des fonctionnaires nommés par la reine sur le conseil du premier ministre écossais. *Ibid.*, p. 167-168.

[2] The Scottish Parliament, *Standards in Scotland Schools Act 2000*, Édimbourg, The Scottish Parliament, 2000, <www.legislation.gov.uk/asp/2000/6/contents >(consulté le 2 décembre 2014).

[3] Linda, Croxford, Sotoria, Grek, Farah, Jeelani Shaik, « Quality Assurance and Evaluation (QAE) in Scotland : promoting self-evaluation wihtin and beyond the country », *The Journal of Education Policy*, Vol. 24, Issue 2, pp 181-182,
<http://dx.doi.org/10.1080/02680930902734095> (20 décembre 2016).

[4] *Ibid.*, p.182.

La promulgation de la loi de 2000 vint modifier la situation. L'inspection insista pour que la mise en responsabilité des acteurs éducatifs devienne légalement contraignante. En effet, le texte comportait toute une série de mesures visant à évaluer la qualité des enseignements dispensés[1]. Avec l'arrivée des nouveaux travaillistes au pouvoir, le discours politique changea et devint plus conciliant. L'inspection et les écoles devaient désormais travailler en « partenariat » ; mais, dans les faits, c'est un système d'évaluation élaboré, complexe, centralisé et assez dirigiste qui fut mis en place. Il fut inséré dans la loi cinq priorités nationales, chacune d'entre elle définissant des objectifs précis[2]. En complément de la loi, des outils d'évaluation permettant de mesurer l'évolution de ces cinq priorités furent créées par l'inspection.

2.2.2 L'inspection académique écossaise et l'auto-évaluation

La section 5 de l'*Education Act 2000* a redéfini le rôle des collectivités locales. Celles-ci durent désormais mettre en place des objectifs visant à améliorer les performances et la qualité de l'éducation dispensée. Il leur fut alors demandé de produire Chaque année une déclaration décrivant les objectifs à atteindre (*Annual Statement of Education Improvement*). La section 7 leur demanda de visiter périodiquement les écoles sous leur responsabilité. Elles devaient s'assurer de l'amélioration de la qualité des enseignements produits par les établissements scolaires.

La section 6, quant à elle, imposa aux écoles de concevoir un plan de développement, avec un système d'auto-évaluation[3]. Celui-ci devait précéder la rédaction du plan de développement, dont la réalisation devait permettre de mettre efficacement en lumière les points faibles de l'école, et de définir les domaines à améliorer (tout en respectant les objectifs mis en place par la collectivité locale de référence).

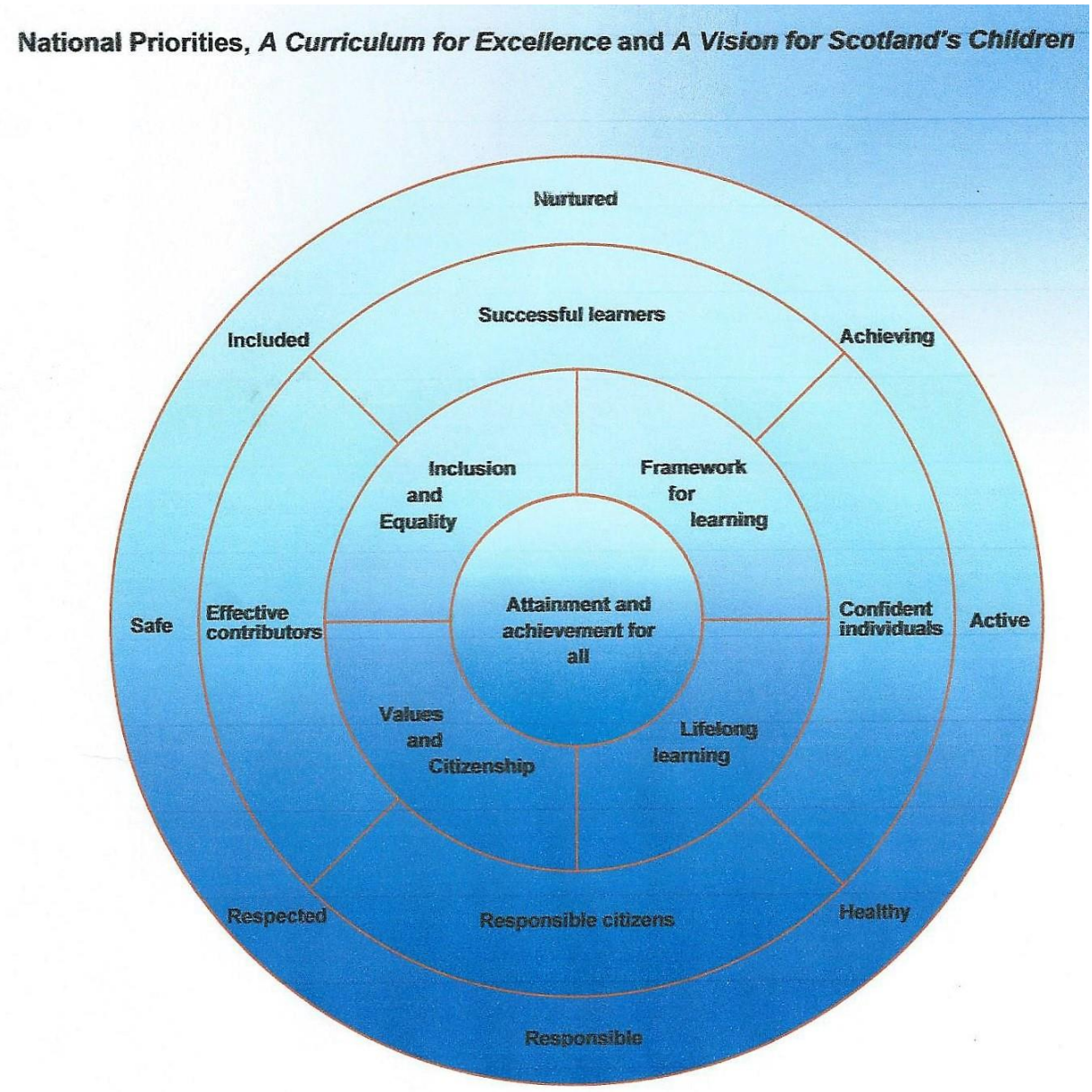
L'inspection académique écossaise a réussi à garder un rôle central dans l'élaboration et la structuration du système scolaire. C'est à elle, en effet, qu'est revenue l'importante mission d'évaluer le système éducatif. C'est également elle qui élabore les outils permettant cette

[1] The Scottish Parliament, *Standards in Scotland Schools Act 2000, Section 5, Section 6, Section 7, op. cit.*
[2]The Scottish Parliament *Standards in Scotland Schools Act 2000, Section 4, op. cit.*
[3] L'auto-évaluation est restée facultative. Cependant, comme l'inpsection académique a développé toute une série de documents qui indiquent aux écoles comment réaliser une auto-évaluation efficace, et qu'elle a basé toute sa politique d'évaluation sur ce principe, il semble difficile de s'y soustraire.

évaluation. D'autre part, la loi permit aux inspecteurs de visiter les collectivités locales[1], hors ces dernières jouaient un rôle important dans l'organisation du système éducatif. Ils leur imposèrent de réorganiser leur fonctionnement en les inscrivant au sein du processus d'inspection.

Jusqu'à cette date, les collectivités locales étaient aussi les principales conseillères des écoles. Elles les aidaient à mettre en place les programmes scolaires, et les nouvelles pédagogies. Elles organisaient également la formation continue des enseignants. La loi de 2000 vint bousculer cette organisation puisqu'il leur fut alors demandé de mettre en place des *Quality Improvement Officers* (QIO) chargés de surveiller et d'accompagner les écoles dans la mise en place des procédures élaborées par l'inspection académique. Les collectivités locales intervenaient désormais en amont et en aval des inspections.

[1] Depuis, la promulgation de la loi de 2000, les inspecteurs ont mis en place un cycle d'inspection des autorités locales qui s'étale sur cinq ans. The Scottish Parliament, *Standards in Scotland Schools Act 2000, Section 9, op. cit.*



(source : HMIe, 2005)

Schéma 15. Représentation des cinq priorités nationales (au centre du cercle) par l'inspection académique écossaise (2005).

Après la publication de la loi de 2000, l'inspection écossaise s'organisa en deux temps. Une phase d'inspection interne fut menée par les écoles, qui devaient mettre en place un plan de développement, et qui étaient très encouragées à utiliser l'auto-évaluation[1]. En complément, venait l'inspection sous la responsabilité des collectivités locales qui devaient instaurer des objectifs annuels et qui, par le biais des QIO, se rendaient dans les écoles afin de s'assurer de la bonne volonté et du bon travail des écoles. Par la suite, il s'articulait une deuxième phase d'inspection (qui était externe) avec l'arrivée d'une équipe d'inspecteurs[2] qui, comme dans les autres nations du Royaume-Uni, évaluait globalement les établissements scolaires. Il était remis, à la fin de chaque inspection, un rapport évaluant les prestations éducatives dispensées par l'établissement concerné. Le service de l'inspecteur en chef du HMIe, à l'issue de toutes ces inspections annuelles, rédigeait un rapport officiel[3] destiné à apprécier le niveau du système éducatif écossais. Ce rapport était remis au ministre de l'Éducation.

L'auto-évaluation et le plan de développement, qui avaient pour objectifs l'amélioration de la qualité des enseignements dispensés dans les écoles, vinrent s'inscrire dans la tendance de fond présente dans tout le Royaume-Uni, leur mise en place se fit de manière assez rigide et très centralisée en Écosse. Ainsi, l'inspection réussit un coup de maître en s'imposant comme le chef d'orchestre en matière d'évaluation formelle. Si l'élaboration des politiques éducatives reste le domaine des gouvernements, les inspecteurs, eux, gardent une place privilégiée, puisqu'il leur revient d'élaborer les procédés permettant d'évaluer le système éducatif.

C'est pourquoi, l'Inspection depuis le milieu des années 2000 a redéfini son rôle en pilotant les politiques d'évaluation, et en aidant les collectivités locales et les écoles à mettre en place efficacement ces procédés. Elle a progressivement réduit le nombre des inspections[4]

[1] L'inspection académique, comme dans les autres nations du Royaume-Uni, publia un document destiné à guider les écoles dans leur auto-évaluation. Ce document s'intitule *How good is our school ?* Il est régulièrement remis au goût du jour (1996, 2002, 2007, 2015). Les écoles sont très fortement encouragées à utiliser ce document qui leur explique quels critères utiliser pour mener une auto-évaluation efficace et en accord avec les critères d'évaluation de l'inspection.

[2] Les inspecteurs écossais doivent obligatoirement avoir occupé un poste dans le domaine éducatif. Ils peuvent avoir été directeurs d'écoles, enseignants, ou employés dans les collectivités locales et chargés de gérer les écoles. Ils peuvent également avoir enseigné dans un établissement du supérieur. Eurydice, *Education and Training in Scotland, National dossier, op.cit.*, p 171.

[3] *Ibid.*, pp. 175-178.

[4] Alors qu'en 2004/05 l'Inspection académique a mené 319 inspections au total, elle n'en a mené que 148 en 2015/16. À partir de 2012, il y eut un changement dans les cycles d'inspection. Au lieu de s'étaler sur six ou sept ans, les inspecteurs mirent en place des visites basées sur une méthode d'échantillonage des établissements scolaires. *Ibid.*, p 176,

pour se concentrer sur l'élaboration des procédés, se voyant davantage en accompagnateur et en conseiller qu'en juge impartial. Cependant, comme l'ont souligné certains observateurs[1], les procédés mis en place par l'Inspection rendent difficile l'innovation pédagogique et ne permettent plus aux écoles d'adapter les politiques éducatives au contexte particulier de chaque établissement. De plus, les collectivités locales, qui conseillaient les écoles dans le domaine de la pédagogie et d'innovation, ont fortement réduit ce rôle, puisque une grande partie de leur temps est désormais absorbé par la préparation des inspections, la mise en place des auto-évaluations et l'analyse des données statistiques[2].

Paul, Hutcheon, « Revealed : not enough secondary schools are inspected to assess improvment », *The Sunday Herald*, 10 avril 2016, <http://www.heraldscotland.com/news/14417114.Revealed__not_enough_secondary_schools_are_inspected_to_assess_improvement/> (consulté le 20 décembre 2016).

[1] Linda, Croxford, Sotoria, Grek, Farah, Jeelani Shaik, « Quality Assurance and Evaluation (QAE) in Scotland : promoting self-evaluation wihtin and beyond the country », *op.cit.*, pp 183-184.

[2] *Ibid.*, pp. 183-184.

CONCLUSION

Contre toute attente, ce sont les gouvernements conservateurs, qui disaient vouloir faire reculer le rôle de l'État, qui ont mis en place ce système d'évaluation formelle qui a renforcé le contrôle des pouvoirs publics sur le système éducatif. À leur arrivée, les nouveaux travaillistes ont utilisé cet héritage de manière décomplexée. Ils ont su se réapproprier les outils qui étaient à leur disposition. Ils ont défini des objectifs chiffrés qui ont permis de montrer l'évolution des politiques éducatives qu'ils avaient mis en place (comme par exemple l'évaluation en pourcentage, et par classe d'âge, des compétences en lecture, écriture et mathématiques).

Il est, par ailleurs, possible de s'interroger sur le libre choix des parents, qui pour pouvoir l'exercer doivent se référer à des statistiques élaborées à partir de tests conçus par des des agences exécutives créées par les gouvernements, et en fonction de critères et de normes ministérielles. Il est légitime de s'interroger sur la réelle liberté de choix qui s'offre au sein d'un système éducatif très standardisé. Il s'agit d'un libre choix tout de même conditionné par toute une série de normes imposées.

À la suite de la dévolution, le Pays de Galles, l'Irlande du Nord et l'Écosse ont choisi de réformer leurs programmes scolaires. Il est étonnant de constater que toutes ces réformes sont allées dans le même sens. À chaque fois, il fut choisi de se recentrer sur l'acquisition de compétences plutôt que de savoirs. Toutefois, est-il possible de réformer les programmes sans remettre en cause le système dans son ensemble ? En effet, le système, qui fut conçu à la fin des années 1980, a mis les programmes scolaires au cœur d'un ensemble complexe qui était profondément lié à un régime d'évaluation, et qui mettait l'amélioration des performances en avant. Or, aucune de ces nations n'a remis en cause ce modèle qui reste, malgré tout, la règle. Est-il possible de demander aux personnels enseignants de respecter le développement de l'enfant, tout en continuant à l'évaluer, et tout en demandant à chaque établissement scolaire de toujours faires mieux ? Ces deux conceptions du modèle éducatif sont-elles compatibles ?

En outre, les enseignants du Royaume-Uni, qui ont été habitués depuis de nombreuses années à se conformer aux normes mises en place par les pouvoirs publics, vont-ils avoir la volonté et la possibilité de se réapproprier l'autonomie qui leur a été offerte ?

Chapitre 2

La formation et le travail des enseignants

Les gouvernements du Royaume-Uni ont réussi à imposer un contrôle toujours plus important sur les contenus et les modes d'évaluation tout en fixant des normes de plus en plus exigeantes. Comment, dans ces conditions le métier d'enseignant a-t-il évolué ? Les gouvernements ont-ils cherché à encadrer de plus en plus les professionnels en leur imposant de nouvelles contraintes ? Il sera intéressant d'analyser dans quelle mesure ils ont essayé d'imposer ces politiques éducatives au corps enseignant, et comment ils ont pu être tenté de se servir de la formation initiale pour remodeler ce métier, après avoir repris la main, et voulu maîtriser plus fermement les systèmes éducatifs en renforçant le rôle des inspections académiques et en émettant des évaluations nationales.

Dans le contexte du début des années 2000 et de l'ouverture des économies à la mondialisation, comment les gouvernements se sont-ils servis des outils éducatifs qui étaient à leur disposition ? Quelles conséquences cela-a-t-il pu avoir sur les enseignants en termes d'autonomie, d'objectifs à atteindre et de conditions de travail ?

Du côté des enseignants, il sera intéressant de comprendre comment ceux-ci ont réagi à cette volonté de réformes, et à ces politiques venues, pour la plupart, d'en haut. Les professionnels de l'éducation étaient-ils représentés de la même manière dans les quatre nations ? Avaient-ils un pouvoir de négociation équivalent sur tout le territoire du Royaume-Uni ?

1 La formation des enseignants au Royaume-Uni

Dans un contexte de systèmes éducatifs structurés en quasi-marchés, la problématique de la formation initiale des enseignants amène de nouvelles questions.

Comment former la future main-d'œuvre enseignante dans un système où l'évaluation de chacun est la norme ? Faut-il former des professionnels plus autonomes, capables de s'auto-évaluer, et de s'adapter au nouveau contexte, ou, au contraire, faut-il préparer des enseignants très opérationnels disposant de techniques d'enseignement transposables à des politiques éducatives décidées par les ministères ?

Il est important de dégager les tendances adoptées par chacune des quatre nations. En effet, les gouvernements ont dû choisir entre travailler de concert avec les instituts de formation des maîtres et les collectivités locales, ou diriger plus fermement la formation initiale en imposant, sans concertation, une certaine une vision.

1.1 La formation initiale en Angleterre

La formation initiale des enseignants en Angleterre a toujours été répartie entre apprentissage et formation théorique. En effet, si, depuis le début du XX^{e} siècle, elle fut centrée d'avantage sur la partie théorique avec la création, au sein des universités, d'instituts de formation des maîtres, le débat portant sur ses contenus et son déroulement ne fut jamais éteint[1].

La loi de 1902 confia la supervision de la formation des maîtres aux LEAs. La tendance, qui s'amorça jusqu'au début des années 1980, fut une augmentation du niveau de diplômes requis pour enseigner (il fallait désormais avoir un diplôme universitaire), et une autonomie assez importante des établissements pour ce qui concerne les programmes et la pédagogie.

À leur arrivée au pouvoir en 1979, les conservateurs décidèrent de reprendre en main la formation initiale des enseignants. Ils instaurèrent un programme national au sein des instituts de formation des maîtres, et redonnèrent une impulsion à l'apprentissage en impliquant davantage les écoles, et en les incitants à accueillir des apprentis enseignants[2].

Le gouvernement mit également en place une agence dont le rôle était de mettre en place les programmes de formation et de réglementer la délivrance des diplômes. Ils confièrent également à l'OFSTED la mission d'inspecter les établissements qui dispensaient ce type de formation.

Lorsque les nouveaux travaillistes arrivèrent au pouvoir en 1997, ils choisirent de rester sur la même ligne, et conservèrent les agences de contrôle qui permettaient de superviser la formation initiale des enseignants.

---

[1] Wendy, Robinson, « Teacher Training in England and Wales : Past, present and future perspectives », *Education Research and Perspectives*, Vol. 33, N°2, 2006, pp. 19-36, <http://erpjournal.net/wp-content/uploads/2012/07/ERPV33-2_Robinsn-W.-2006.-Teacher-training-in-England-and-Wales.pdf > (consulté le 02 février 2015).

[2] Les écoles qui s'étaient portées volontaires reçevaient plus d'argent.

1.1.1 Organisation de la formation initiale en Angleterre

Comme l'expliquent Estelle Brisard et Régis Malet[1], la formation des maîtres en Angleterre a évolué vers une approche beaucoup plus empirique et techniciste. Alors qu'elle était devenue plus théorique au cours des années 1960 et 1970, elle fut réorganisée par les gouvernements au pouvoir à partir des années 1980. Il fut demandé aux universités de travailler en partenariat[2] avec les écoles[3] afin de former les futurs enseignants. La part du temps passée sur le terrain s'est progressivement accrue pour venir occuper les deux tiers de la formation (19 semaines pour les futurs instituteurs et 24 semaines pour les futurs professeurs), et les matières enseignées dans les modules de formation devinrent très professionnelles.

À l'instar des conservateurs, les nouveaux travaillistes choisirent d'amplifier la diversification des offres de formation permettant d'accéder au métier d'enseignant du premier et du second degré. À la voie universitaire traditionnelle, ils ajoutèrent d'autres voies, plus axées sur l'apprentissage. Différents parcours permettaient d'obtenir le statut d'enseignant en Angleterre[4]. Les apprentis enseignants devaient, pour pouvoir enseigner dans le secteur public, obtenir une qualification désignée QTS (*Qualified Teacher Status*). Ces QTS, qui se matérialisaient sous la forme de tests et de séries de critères à remplir[5], pouvaient être décernés par tous les établissements reconnus comme prestataires de formation. Il pouvait s'agir d'une université, mais aussi d'une école formant les futurs enseignants et ayant été accréditée par l'État.

---

[1] Estelle, Brisard, Régis, Malet, « La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni : dispositifs d'alternance et modèles de formation », *Revue Française de pédagogie*, N°144, 2003, pp.57-68, <http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2003_num_144_1_2971> (consulté le 28 mai 2014).

[2] La mise en place des partenariats est réglementée par les circulaires 9/92, 14/93 et 10/97. Voir Wendy, Robinson, « Teacher Training in England and Wales : Past, present and future perspectives », *op.cit.*, p. 25.

[3] Les écoles devinrent des centres de formation seulement sur la base du volontariat. Ainsi, de nombreux établissements scolaires ne participent pas du tout à ce dispositif, et n'accueillent aucun stagiaire.

[4] Bien que les enseignants ne soient pas fonctionnaires en Angleterre, il est nécessaire d'être qualifié pour pouvoir être embauché dans une école publique. Toutefois, il existe des exceptions, et les écoles qui rencontrent des difficultés à recruter des enseignants qualifiés dans certaines matières (notamment en sciences) peuvent avoir recours à des enseignants non-qualifiés. De plus, depuis 2012, le gouvernement conservateur a assoupli les critères de recrutement, en permettant d'avoir recours plus facilement aux enseignants non-qualifiés, ce qui n'était pas le cas sous les nouveaux travaillistes. Par ailleurs, les personnes qui enseignent dans le secteur privé n'ont pas besoin d'obtenir ces qualifications. Pourtant, dans les faits, beaucoup d'établissements du secteur privé préfèrent recruter des enseignants qualifiés. Enfin, un enseignant qualifié perçoit un salaire plus élevé qu'un enseignant non-qualifié.

[5] Les étudiants doivent passer plusieurs examens (anglais, mathématiques et ICT). Ils doivent également répondre aux critères mis en place par la TDA. La licence et le master en éducation (Bed et PGCE) conduisent plus facilement à l'obtention de ces QTS, car les apprentissages qu'ils proposent préparent plus spécifiquement les futurs enseignants.

Les conservateurs et les nouveaux travaillistes ont choisi de diversifier l'offre de formation en permettant aux écoles de se regrouper, et de présenter une offre de formation diplômante pour les personnes titulaires d'une licence (ces groupements pouvaient également être en lien avec une université accréditant leur regroupement et validant les diplômes décernés aux apprentis enseignants). Le gouvernement encouragea également la création de voies intermédiaires. Elles permirent aux personnes souhaitant changer de carrière et s'engager dans l'enseignement de se former en cours d'emploi. Plusieurs possibilités furent alors envisagées. Les titulaires d'une licence ou d'un master pouvaient y avoir recours, ainsi que les personnes moins diplômées et seulement titulaires d'une *foundation degree* ou d'un *Higher National Diploma* (HND), qui s'obtiennent en deux ans (contre trois ou quatre ans pour un *Bachelor degree*).

À la fin des années 2000, il existait plus d'une trentaine de voies différentes permettant de se former aux métiers de l'enseignement. Toutefois, ces différentes possibilités entraient souvent dans l'une des trois catégories principales, et n'étaient que des variations s'inscrivant dans les grandes tendances décrites dans le tableau ci-après. On constate, par exemple, qu'un PGCE (*Postgraduate Certificate in Education*) pouvait s'obtenir de différentes manières. Il était possible de suivre une formation classique en une année, et de la flexibiliser en la poursuivant en deux ans et à mi-temps. À la fin des années 2000, les voies intermédiaires comptaient pour 18%[1] de l'offre totale. La majorité des candidats passaient donc encore par l'offre de formation traditionnelle.

[1] Victoria, Randall, « The Importance of Teacher Education: A critical discussion on policy reform relating to 2010 White Paper and its implications for preparing teachers », *Paper given at, We need to talk about teaching: education policy and practice after two and a half years of the Coalition government,* King's College, London, 2013, p. 8,
<https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/web-files2/JBurke-Symposium-/Randall-UCET.pdf> (consulté le 10 avril 2016).

<table>
<tr><th colspan="4">Les parcours Universitaires</th></tr>
<tr><td colspan="2">Licence en éducation (Bachelor of Education)
ou
Licence en lettres ou en sciences accompagnée de la validation de QTS</td><td colspan="2">Diplôme de troisième cycle en éducation appelé PGCE (Postgraduate Certificate in Education)
Et/ou
QTS délivré dans le cadre d’une formation Universitaire
ou
l’obtention d’un diplôme de troisième cycle réalisé dans le cadre d’une formation appelée SCITT (School-Centred Initial Teacher Training) pouvant éventuellement conduire à la délivrance d’un PGCE et de QTS</td></tr>
<tr><th colspan="4">Formations en cours d’emploi (Employment-based options)</th></tr>
<tr><td>Cursus conduisant au métier d’enseignant niveau master / Graduate Teacher Programme (GTP)</td><td>Formation continue formant au métier d’enseignant / Registered Teacher Programme (RTP)</td><td>Cursus habilitant les enseignants venus de l’étranger / Overseas Teacher Programme (OTP)</td><td>L’enseignement comme premier emploi / Teach first programme</td></tr>
<tr><td colspan="4">La possibilité d’obtenir des QTS en candidat libre (Il faut, pour cela, bénéficier d’une expérience conséquente en tant qu’enseignant)</td></tr>
</table>

(Source : Isabelle Di natale)

Tableau 23. Les différents parcours conduisant au métier d’enseignant à la fin des années 2000.

Au début des années 1980, le gouvernement conservateur s'engagea dans une série de réformes concernant la formation des maîtres. Ils décidèrent de s'impliquer plus directement dans l'organisation et le contenu de l'offre de formation en créant, en 1984, le CATE[1] (*Council for the Accreditation of Teacher Education*). Celui-ci fut transformé en 1994, et devint une agence publique semi-autonome appelée la *Teacher Training Agency* (TTA). Elle fut maintenue par les nouveaux travaillistes qui ajoutèrent à ses attributions la gestion de la formation continue des enseignants. Ils la rebaptisèrent la *Training and Development Agency* (TDA)[2]. Elle fut supprimée en 2012 par le gouvernement de coalition.

Cette agence, qui agissait à distance du gouvernement, mais qui devait appliquer les mesures décidées par le pouvoir central, fut investie de plusieurs missions. Elle agissait également en lien étroit avec l'OFSTED qui, dès sa création, fut chargé d'inspecter et de noter les prestations offertes par les différents établissements qui formaient les futurs enseignants. La TDA avait pour responsabilité de déterminer annuellement le nombre d'étudiants à former, et accordait un quota d'étudiants à chacun des établissements qui proposaient de former de futurs enseignants. C'est également elle qui distribuait les fonds. Le nombre de places et les fonds accordés étaient conditionnés par la note donnée par l'OFSTED lors de ses inspections.

Cette agence fut également chargée de mettre en place la diversification de l'offre de formation, en incitant les écoles à se porter formateurs volontaires, et à constituer des partenariats avec les établissements supérieurs. Elle a donc supervisé attentivement la mise en place d'un quasi-marché qui fut instauré au niveau de la formation initiale.

Enfin, l'agence travaillait en étroite coopération avec le gouvernement, et était chargée de mettre en place divers projets. C'est elle qui définissait, en accord avec le gouvernement, les programmes et compétences déterminant les qualités nécessaires aux futurs enseignants. À partir de 2005, c'est également elle qui, par le biais de son offre de formation professionnelle, encourageait les établissements à mettre en place les mesures gouvernementales destinées à améliorer la qualité des enseignements fournis.

[1] Le CATE ne pouvait pas imposer ses décisions, et les instituts de formation pouvaient choisir de ne pas prendre en compte ses recommandations. Voir Wendy, Robinson, « Teacher Training in England and Wales: Past, present and future perspectives », *op.cit.*, p. 29.

[2] Adrian, Ellis, *The Training and Development Agency for schools, a political history of the challenge faced by the government in improving teacher training provision in England : 1990-2006* , Whashington, The National Center on Education and the Economy, 2006, 111 p., <http://www.skillscommission.org/wpcontent/uploads/2010/05/ImprovingTeacherTrainingProvision.pdf> (consulté le 2 janvier 2016).

1.1.2 Les nouveaux travaillistes et la formation des enseignants

À leur arrivée au pouvoir, les nouveaux travaillistes se retrouvèrent confrontés à un problème conséquent. Le secteur éducatif ne recrutait pas assez d'enseignants[1]. La pénurie était particulièrement criante au sein des établissements secondaires, et surtout dans les matières scientifiques[2]. Le gouvernement, qui avait promis une augmentation des effectifs dans les écoles élémentaires, se trouvait dans l'obligation de remédier rapidement à cette situation.

Il mit en place des objectifs chiffrés, et décida d'approfondir la diversification des voies d'accès aux métiers d'enseignants afin de pouvoir recruter un maximum de personnes. C'est dans cet esprit qu'il soutint l'augmentation des formations en cours d'emploi. Dès 2000, il choisit d'augmenter le budget de la TTA de 150 millions de livres sterling[3], et il lui confia la mission de recruter rapidement davantage d'apprentis enseignants.

Pour ce faire, la TTA mit en place différentes stratégies qui se sont avérées très efficaces. Elle offrit de nouvelles possibilités de financements en créant de nouvelles bourses d'études pour les étudiants et les nouveaux diplômés. Elle proposa aux personnes souhaitant changer de carrière une rémunération annuelle de 13 000 livres, qu'ils percevaient par le biais du *Graduate Teacher Programme* (GTP)[4]. Puis, elle élabora une importante campagne publicitaire visant à valoriser le métier d'enseignant, dont l'image s'était fortement détériorée au cours des années précédentes[5]. La campagne publicitaire mettait également à disposition des personnes intéressées un numéro d'appel permettant de candidater rapidement. Enfin, entre 2001 et 2005, la TTA mit en place un programme ambitieux appelé *the National Partnership Project* (NPP) qui visait à encourager la création de partenariats diversifiés entre

[1]Arnaud, Chevalier, Peter, Dolton, « Teacher Shortage : another impending crisis ? », *Center piece,* Centre for the economics of education, 2004, pp. 14-21,
<http://cep.lse.ac.uk/centrepiece/v09i3/chevalier_dolton.pdf> (consulté le 10 novembre 2016).

[2] Il manquait des professeurs en langues étrangères et en géographie, mais les deux domaines les plus touchés étaient les mathématiques et la physique. *ibid.,* p. 17.

[3] Adrian, Ellis, *The Training and Development Agency for schools, a political history of the challenge faced by the government in improving teacher training provision in England : 1990-2006, op.cit.,* p. 6-2.

[4] *Ibid.,* p. 6-9.

[5] Le but était vraiment de revaloriser le métier. Le slogan était « *by teaching you could make a difference* ». D'autres méthodes furent employées pour redonner du prestige à ce métier. Par exemple, la mise en place de *Teach First* était destinée à attirer les meilleurs diplômés. Il leur était proposé d'effectuer, à leur sortie de l'université, deux années d'enseignement. Entre 2001 et 2005, ce programme, bien qu'il fût fortement mis en avant lors de la campagne publicitaire, n'attira que 500 personnes. Cependant, il eut un effet très positif puisqu'il incita des diplômés issus du *Russell Group* (qui représente les 24 meilleures universités britanniques) à envisager l'enseignement comme carrière. *Ibid.,* p. 6-5.

les prestataires formateurs[1]. Ce programme permit d'augmenter les capacités d'accueil des organismes de formation des maîtres et de garantir un nombre suffisant de places. Cette stratégie s'est avérée satisfaisante puisque le GTP attira à lui seul 6 000 nouvelles candidatures en une seule année, et que le nombre d'enseignants en poste fut augmenté de 25 000 personnes en 2005[2].

Avec la mise en place des partenariats entre les écoles et les universités, il fut demandé aux écoles et aux établissements de formation des maîtres de travailler en coopération. Ainsi, les maîtres de stages (*professional mentors*) agirent comme des coordinateurs qui firent le lien entre l'université et l'école. Les thématiques abordées lors des cours magistraux étaient souvent définies d'un commun accord avec les écoles référentes. Cela permettait de mettre plus concrètement en lien les situations vécues sur le lieu de stage et les apprentissages théoriques. Au fil du temps, les contenus de formation délivrés à l'université furent marqués par des thématiques plus professionnelles que théoriques, et moins axées sur les sciences humaines. Ces enseignements se rapportèrent davantage à des compétences qu'à des savoirs[3].

Ces transformations résultèrent également de la publication par le gouvernement de documents visant à définir très précisément le contenu des programmes. En effet, si les conservateurs avaient engagé la responsabilisation des acteurs de la formation initiale en élaborant des critères d'évaluation standardisés et en impliquant l'OFSTED, les nouveaux travaillistes approfondirent ces réformes en instaurant des programmes très détaillés qui furent accompagnés par la mise en place de critères d'évaluation encore plus précis.

Ils publièrent tout au long de leurs mandats divers documents officiels qui visaient à mettre en place un système de formation des maîtres très centralisé, basé essentiellement sur l'acquisition de compétences professionnelles au détriment des savoirs disciplinaires et académiques.

D'autre part, l'omniprésence de l'OFSTED et du TDA, à la fois dans l'élaboration des programmes et des grilles de critères à remplir, mais aussi dans le contrôle de ce qui était

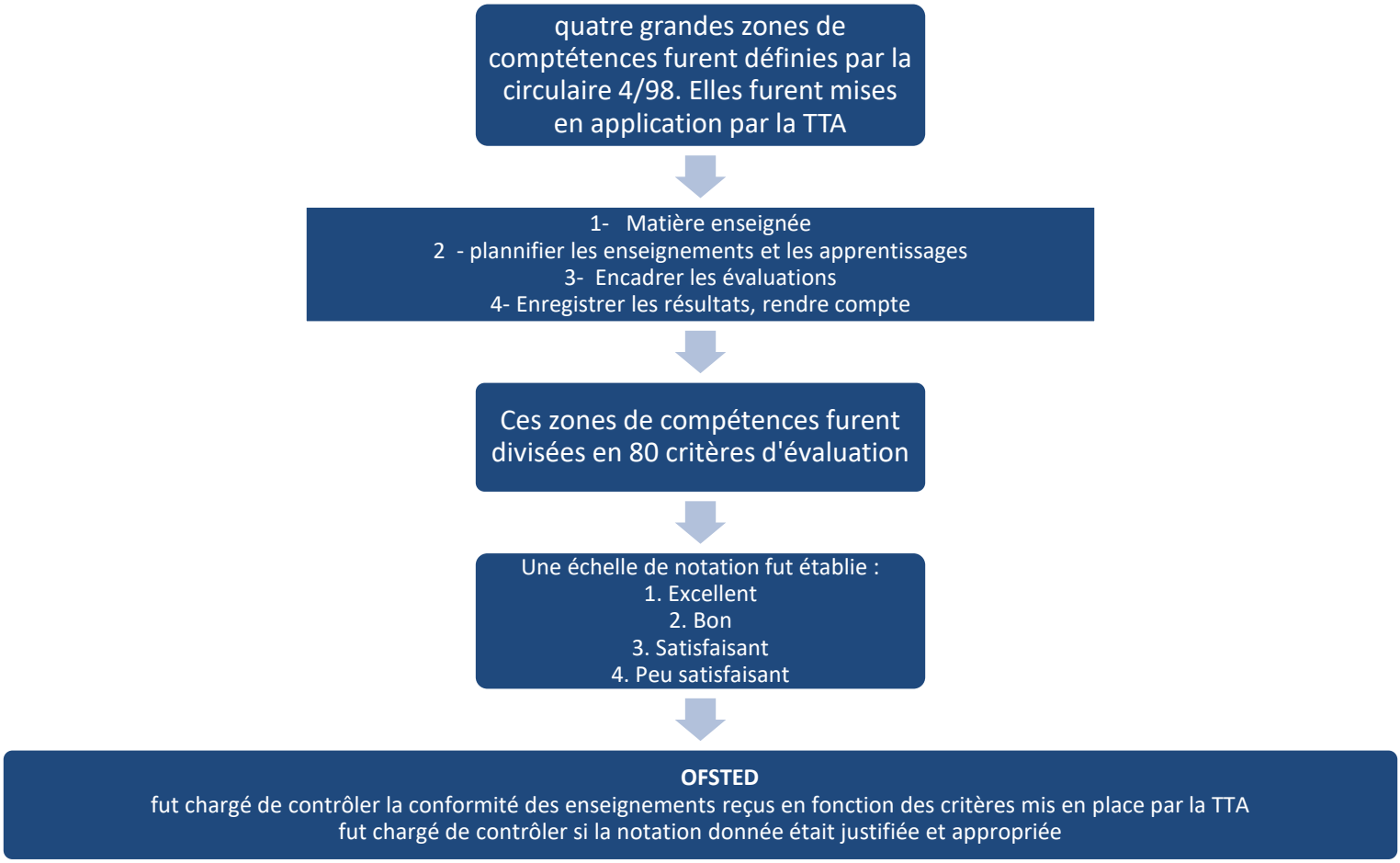
[1] Les partenariats pouvaient s'effectuer suivant diverses possibilités : les écoles pouvaient travailler avec les universités, mais, dans le cadre du SCITT, elles pouvaient se regrouper sans faire appel à un institut de formation des maîtres. Enfin, les écoles avaient la possibilité de travailler en partenariat avec les LEAs ou un institut universitaire dans le but de proposer des formations en cours d'emplois du type GTP.

[2] Toutefois, cela ne permit pas de combler totalement la pénurie d'enseignants en sciences.

[3] Les matières proposées dans les universités reposaient sur le socle de compétences qui étaient nécessaires pour obtenir les QTS (ex : l'orientation et le suivi des élèves, le rôle éducatif de l'enseignant, les procédures d'évaluation nationales….). Estelle, Brisard, Régis, Malet, « La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni : dispositifs d'alternance et modèles de formation », *op.cit.*, p. 58.

enseigné, apporta davantage de rigidité à la formation initiale, qui devient extrêmement centralisée et bureaucratique.

À titre d'exemple, voici un tableau schématisant les contenus des programmes créés par la circulaire 4/98 qui révisait la circulaire 10/97. Celle-ci fut révisée en 2002, en 2007, et en 2012.



(Source : Isabelle Di natale)

Schéma 16. La réorganisation de la formation initiale des enseignants à la fin des années 1990

Les gouvernements qui ont exercé le pouvoir au cours des années 1980, 1990 et 2000 ont dû remodeler la formation initiale des enseignants, afin de l'adapter au nouvel environnement éducatif créé. Alors que les enseignants avaient bénéficié d'une grande autonomie dans les années précédentes, et qu'ils pouvaient décider du contenu et des méthodes d'évaluation, les choses changèrent. Avec la mise en place de l'ERA à la fin des années 1980, les enseignants se retrouvèrent contraints d'appliquer des politiques éducatives standardisées et décidées au sommet de l'État.

Après que les conservateurs leur aient imposé des programmes officiels précis, et des modes d'évaluation standardisés, les nouveaux travaillistes leur signifièrent comment le faire. Les nouveaux enseignants étaient formés à des techniques d'enseignements qui pouvaient être appliquées dès leur premier emploi. Elles avaient l'avantage de mettre en place efficacement les politiques éducatives décidées par le ministère, et mises en place par la TTA.

1.2 La formation initiale au Pays de Galles et en Irlande du Nord

Le Pays de Galles et l'Irlande du Nord possèdent tous les deux des systèmes de formations des maîtres très homogènes[1]. En effet, les étudiants passent tous par une formation universitaire accompagnée d'une série de stages dans les écoles qui s'effectuent par le biais d'un partenariat entre les différents prestataires. Les futurs enseignants passent soit par un diplôme de niveau licence appelé, *Bachelor of Education* (Bed), ou par un PGCE qui correspond à un diplôme de niveau Master. Les enseignants du primaire possèdent le plus souvent un Bed, alors que ceux du secondaire possèdent un PGCE. Les voies pour accéder au métier d'enseignant sont donc très peu diversifiées.

Toutefois, la nature des partenariats mis en place entre les universités et les écoles diffère significativement. Alors que le Pays de Galles possède un modèle très proche de ce qui se pratique en Angleterre, avec la réalisation obligatoire, après l'obtention des QTS, d'une année d'initiation appelée *induction year*, l'Irlande du Nord a élaboré un système beaucoup plus structuré et complexe qui s'étale sur trois années. Par ailleurs, l'Irlande du Nord possède un système de formation initiale très bien organisé et d'un très bon niveau, ce qui n'est pas le cas du Pays de Galles qui connaît des problèmes de coordination entre les différents établissements proposant de former des enseignants, les écoles et les pouvoirs publics.

[1] En 2006, au Pays de Galles, seulement 50 personnes par an (2.5% des effectifs) accédaient au métier d'enseignant par le programme GTP.

1.2.1 La formation initiale au Pays de Galles

En 2006, la commission Furlong publia un rapport[1] visant à établir un état des lieux de la formation initiale des enseignants au Pays de Galles. À cette occasion, un certain nombre de dysfonctionnements furent mis en évidence.

La plupart des futurs enseignants étaient formés au sein de huit établissements universitaires[2], qui proposaient des formations très différentes, et qui bénéficiaient d'une autonomie assez étendue en termes d'organisation des programmes. Ces établissements, qui étaient tous évalués par l'Estyn, n'obtenaient que très rarement la mention excellente (seulement 20% d'excellents contre 80% de bons).

D'autre part, il fut également admis que le Pays de Galles formait beaucoup trop d'enseignants, 28% des enseignants du primaire formés au Pays de Galles étaient entrés sur le marché du travail gallois en 2003/4, et seulement la moitié des enseignants du secondaire formée au Pays de Galles était employée au sein d'écoles secondaires galloises[3]. Ainsi, la plupart des jeunes enseignants gallois partaient enseigner en dehors du Pays de Galles parce qu'ils ne trouvaient pas d'emploi sur place[4]. Conscients de ce problème récurrent, la plupart des instituts de formation des maîtres, avaient donc adapté leur formation en proposant des modules qui permettaient d'enseigner aussi bien au Pays de Galles qu'en Angleterre. La commission Furlong insista sur le fait que la mise en place de la dévolution, qui offrait la possibilité au Pays de Galles de faire diverger son système éducatif, devait encourager les instituts universitaires à envisager une formation uniquement adaptée au système gallois. Elle leur conseilla donc de réduire leurs effectifs et de cibler plus spécifiquement leur formation au marché du travail gallois. De plus, la commission recommanda aux pouvoirs publics de

[1] John, Furlong, Hazel, Hagger, Cerys, Butcher, *Review of Initial Teacher Training in Wales,* Oxford, University of Oxford Department of Educational Studies, 2006, 110 p., <http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/CE-Report-Annex-A-Review-of-ITT-provision-in-Wales-English.pdf> (consulté le 21 avril 2014).

[2] Les établissemnents étaient les suivants : *Aberystwyth University, Bangor University, South East Wales centre of Teacher Education : Cardiff Metropolitan University, University of Wales Newport, South East Center of Teacher Education : Swansea Metropolitan University, University of Wales Trinity Saint David, Glydŵr University, the open University (À partir de l'année 2006/7).* Higher Education Council for Wales, *Initial Teacher Training in Wales, Statistical information 2009/10,* Cardiff, Higher Education Statistics Agency, 2010, 19 p., <https://www.hefcw.ac.uk/documents/about_he_in_wales/statistics/ITT%20Statistical%20Information%20201011.pdf> (consulté le 20 janvier 2017).

[3] John, Furlong, Hazel, Hagger, Cerys, Butcher, *Review of Initial Teacher Training in Wales, op.cit.,* p. 2.

[4] D'après la commission Furlong, ce problème venait du fait que le ministère de l'Éducation anglais était chargé de mettre en place les quotas d'effectifs nécessaires pour assurer le bon fonctionnement du système éducatif en Angleterre et au Pays de Galles. Toutefois, au lieu d'établir des quotas spécifiques pour chacune des deux nations, il publiait des chiffres englobant les deux entités. En 2006, il y était spécifié que 7% des effectifs globaux correspondaient au nombre d'enseignants nécessaires au Pays de Galles. *Ibid.,* p. 4.

réduire le nombre de centre de formation des maîtres[1], et préconisa la création de trois grands centres de formation spécialisés dans les métiers de l'éducation.

La commission mit également en avant plusieurs points positifs qui aidaient au fonctionnement du système de formation des maîtres. À l'inverse de ce qui existait en Angleterre, où la TDA concentrait un certain nombre de pouvoirs entre ses mains, il y avait, au Pays de Galles, une vraie séparation des pouvoirs entre les différents organes décisionnaires[2]. De plus, contrairement à ce qui avait été instauré en Angleterre, celle-ci permettait aux instituts de formation des maîtres de conserver une forme d'autonomie et de prendre part aux réformes. Ce mode de fonctionnement avait permis une approche plus collaborative de la gestion du système de formation initiale.

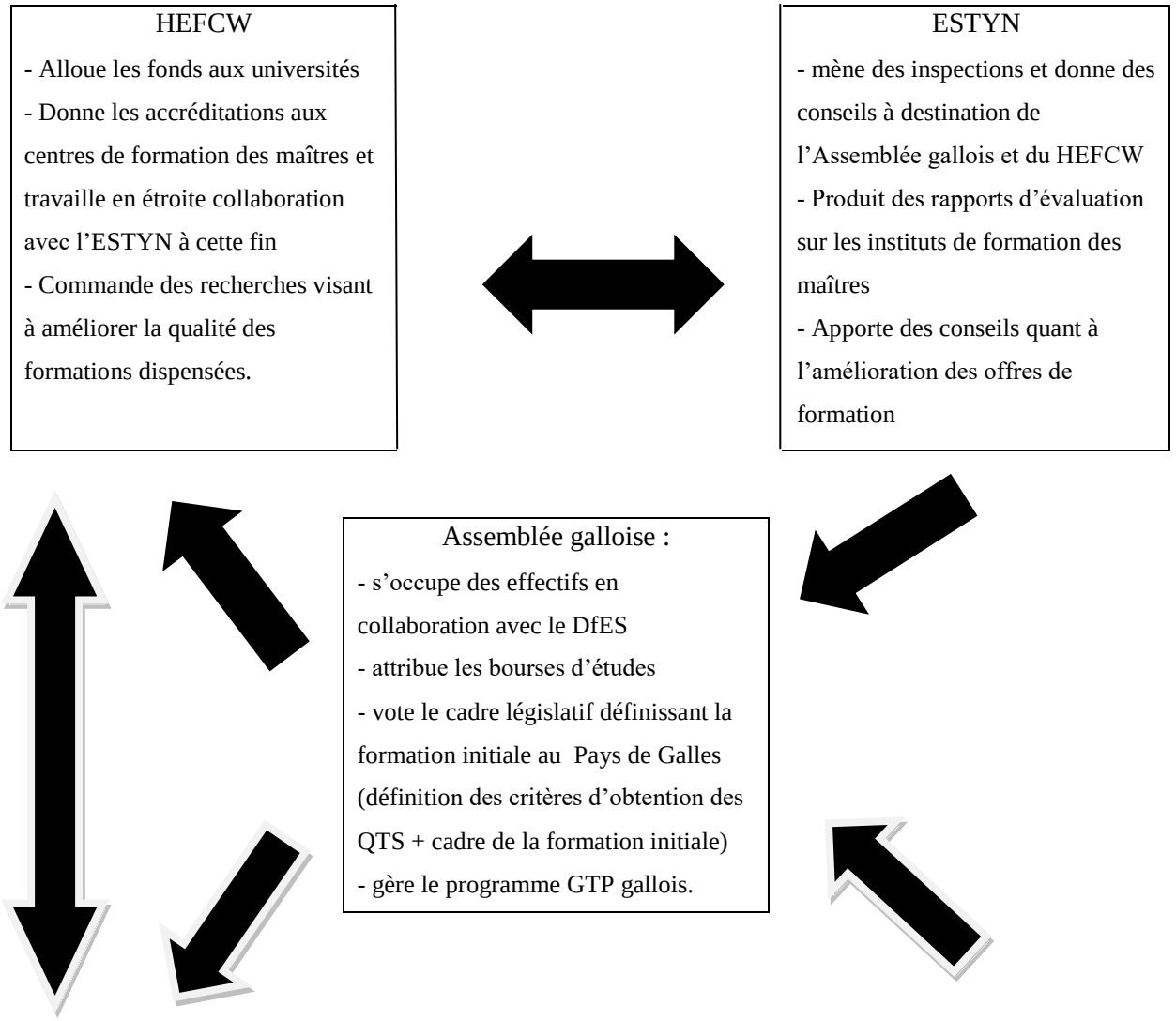
Par ailleurs, la commission pointa du doigt les difficultés budgétaires récurrentes auxquelles étaient confrontés l'Assemblée galloise et les HEIs[3]. Le manque de financements ne permettait pas à l'Assemblée galloise de mener une politique performante dans le domaine de la formation des enseignants. La commission préconisa donc de renforcer l'approche collaborative entre les différents protagonistes, afin de développer une action plus efficace, à moindre coût.

Voici ci-dessous un schéma explicatif du mode de fonctionnement du système de formation des maîtres au Pays de Galles :

[1] Les instituts de formation des maîtres ont été ramenés au nombre de trois : *The North and Mid Wales Center for Teacher Education and Training, The South West Wales Teacher Education and Training, The south East Wales Centre for Teacher Education and Training.* Ralph, Tabberer, *A Review of Initial Teacher Training in Wales*, Cardiff, The Welsh government, 2013, p. 6, <http://gov.wales/docs/dcells/publications/131007-review-of-initial-teacher-training-in-wales-en.pdf> (consulté le 16 avril 2017).

[2] Les principaux organes de décisions en matière de formation initiale sont : le *Higher Education Funding of Wales* (HEFCW), l'Assemblée galloise et les instituts supérieurs de formation des maîtres (HIEs).

[3] Tous les établissments supérieurs proposant des cursus préparant au métier d'enseignant étaient sous-dotés et avaient des difficultés à financer correctement leurs formations, ce qui posait de sérieux problèmes quant à la qualité des offres proposées.



(Source : Isabelle Di natale)

Schéma 17. Fonctionnement du système de formation initiale au Pays de Galles

Bien que le système soit plus souple au Pays de Galles qu'en Angleterre, et qu'il laisse plus d'autonomie aux établissements de formation des maîtres dans l'organisation et la mise en place de leurs programmes de formation, l'Assemblée définit toutes une série de critères d'évaluation qui doivent permettre l'obtention des QTS. Le cadre légal définit ainsi un cadre d'attribution des compétences permettant d'accéder au métier d'enseignant. Toute personne engagée dans ce type de formation doit être évaluée en fonction de critères élaborés par l'Assemblée. Ce cadre lie donc implicitement l'évaluation et la délivrance de programmes permettant d'obtenir les QTS.

En 2006, les critères d'attribution des QTS furent redéfinis de la manière suivante :

Specified Standards (QTS)		
S1 : Pratique professionnelle		(divisés en sept points)
S2 : Savoir et compréhension des matières enseignées		S2.1 (divisés en quatre points) S2.2 (divisés en trois points)
S3 : Enseigner	S3.1 : Planification et objectifs (divisés en cinq points) S3.2 : Encadrer les évaluations (divisés en sept points) S3.3 : Encadrement d'une classe (divisés en quinze points)	
Trois blocs de compétences sont évalués. Ils regroupent quarante-et-un points		

(Source : Isabelle Di natale)

Tableau 24. Les critères d'évaluation qui permettent d'obtenir l'attribution de QTS

1.2.2 La formation initiale en Irlande du nord

Comme au Pays de Galles, les voies de formation qui permettent d'accéder au métier d'enseignant sont peu diversifiées. Seuls le Bed ou le PGCE conduisent au métier d'enseignant. Il n'existe pas de possibilité d'effectuer une formation en cours d'emploi, Toutefois l'offre de formation dispensée par l'*Open University* ouvre l'accès à la formation à distance.

Il y a, en Irlande du Nord, quatre instituts universitaires de formation des maîtres qui proposent ce type de formation. La *St Mary University College* et la *Stranmillis University college* forment en grande majorité des enseignants du premier degré. Ces deux universités sont fortement marquées par l'appartenance communautaire. Ainsi, la *St Mary University* forme des enseignants catholiques, alors que la *Stranmillis University* forme des enseignants de confession protestante. La division est moins nette au niveau de la formation du second degré. En effet, la *Queen's University* et l'Université d'Ulster, qui forment toutes les deux de futurs professeurs, sont composées d'effectifs mixtes[1].

En 1982, le comité Chilver préconisa de mettre en place un grand institut de formation des maîtres en engageant le rapprochement de plusieurs Universités (*St Mary, St Joseph, Stranmillis* et la *Queen University*). Les pouvoirs publics tentèrent donc de créer un centre rassemblant toutes ces institutions, en espérant que ce projet aiderait à la modernisation et au rapprochement intercommunautaire. Cette idée fut tout de suite combattue par les églises protestante et catholique qui organisèrent une campagne de protestations soutenue par des pétitions. Ces prises de positions firent reculer le gouvernement qui finit par enterrer le projet. Toutefois, les Universités St Mary et St Joseph qui étaient unisexes se rapprochèrent pour devenir mixtes[2].

Le marché de l'éducation est assez fermé en Irlande du Nord, puisqu'il ne recrute pratiquement pas d'enseignants formés en dehors de son territoire. De plus, la majorité de ses enseignants est recrutée en fonction de son appartenance communautaire et religieuse (il peut même être demandé aux enseignants d'être titulaires d'un certificat en éducation religieuse reconnu par les autorités cléricales). Seules les écoles intégrées, qui ne représentent que 7%

[1] Douglas, Olster, *Policy Review of Teacher Education in Northern Ireland,* Belfast, Department of Education, 2005, 30 p.,
<https://core.ac.uk/download/pdf/4150710.pdf> (consulté le 10 avril 2015).
[2] Alison, Montgomery, Alan, Smith, « Teacher Education in Northern Ireland : Policy variations since devolution », *The Scottish Educational Review,* Issue 37, 2006, pp. 47-50,
<http://www.scotedreview.org.uk/media/scottish-educational-review/articles/225.pdf> (consulté le 25 mai 2014).

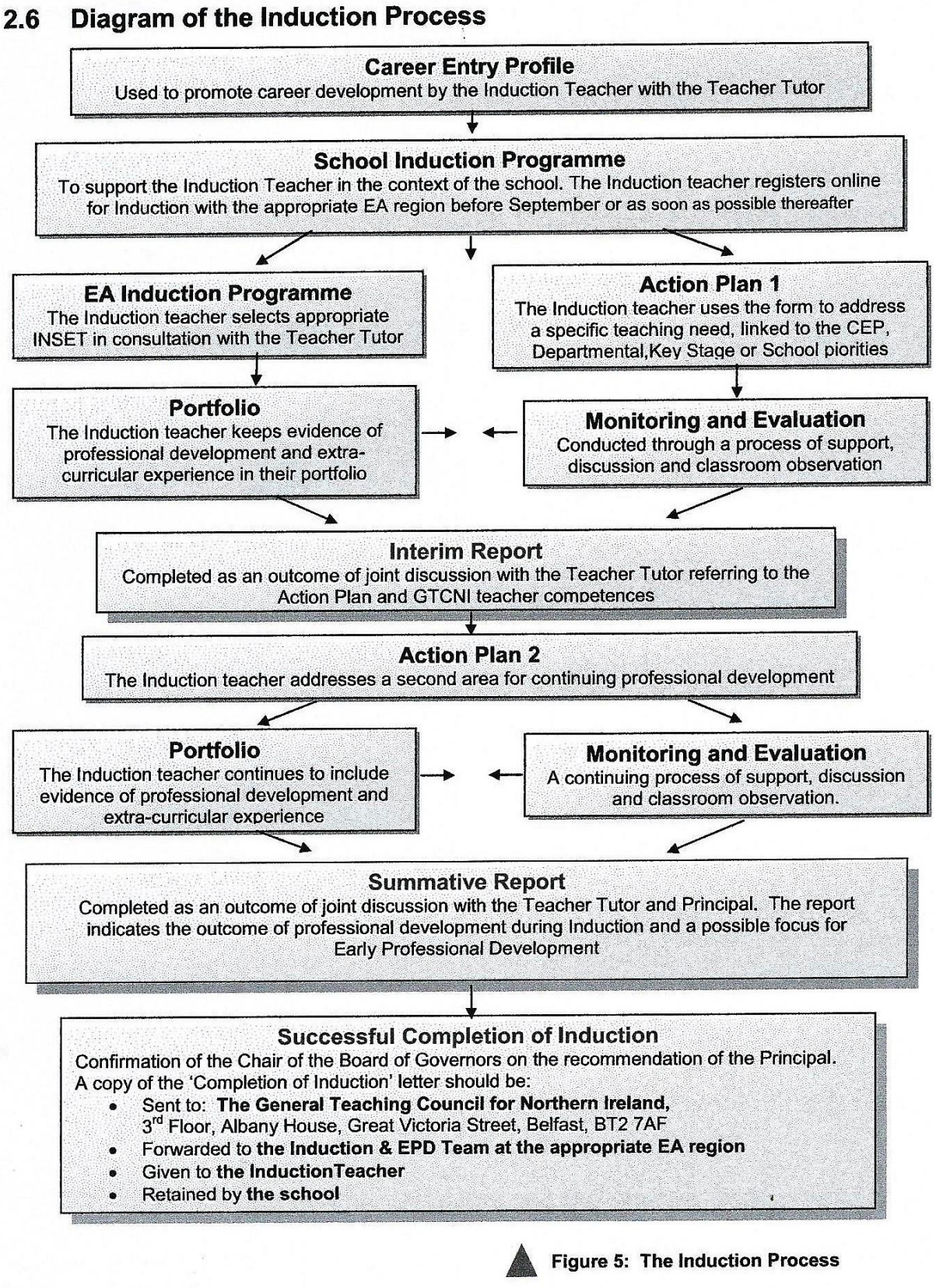
de la totalité des établissements scolaires, réunissent des enseignants issus des deux communautés. Les caractéristiques du marché de l'éducation en Irlande du Nord sont particulières, puisqu'en 2005 seulement 37% des nouveaux enseignants obtenaient un poste fixe[1]. Ce problème a eu tendance à s'accentuer avec la baisse démographique[2].

En 1994, le gouvernement voulut imposer un modèle basé sur le partenariat. Il voulait s'appuyer sur celui qui existait en Angleterre et au Pays de Galles, et qui était basé sur la participation volontaire des écoles qui recevaient, en contrepartie, une rémunération ; mais, les enseignants nord-irlandais, soutenus par leurs écoles s'opposèrent vivement à ce projet, car ils ne voulaient pas s'impliquer dans le déroulement de la formation initiale des futurs enseignants. À la suite de négociations entre les instituts universitaires, les ELBs, les organismes de représentation des enseignants et le ministre de l'Éducation, il fut décidé de mettre en place un système de partenariat intégré entre les universités, les écoles et les ELBs. Ce système singulier et unique au Royaume-Uni a favorisé la mise en place d'une formation longue qui s'organise autour de plusieurs cycles. Le métier d'enseignant est désormais perçu comme une profession en évolution permanente. Chaque enseignant est donc invité à faire progresser sa perception de l'enseignement et de la pédagogie tout au long de sa carrière. Il doit s'engager activement dans une démarche de formation continue, qui doit s'étaler sur toute la durée de sa carrière.

Le système du partenariat intégré se déroule en quatre temps qui permettent de former des enseignants responsables. La formation initiale se déroule dans un institut de formation des maîtres : une année d'initiation (*induction years*) a lieu au sein d'une école et s'accompagne d'une prise en charge par les collectivités locales (ELBs et CASS) ; elle est suivie d'une seconde et d'une troisième année appelées *Early Professional Development* (EPD). La réussite à l'EPD permet au jeune enseignant d'être accrédité. La quatrième phase, qualifiée de *Continuing Professional Developpment* (CPD), s'étale sur de nombreuses années. La formation des futurs enseignants est donc organisée par phases d'apprentissage, mais peut être considérée comme très flexible. En effet, l'acquisition de compétences est sans cesse revue au cours des phases d'évaluation, et il est possible, au cours des différentes périodes d'apprentissage, de revenir sur ce qui n'a pas été acquis. Cette approche de la formation des enseignants vise à encourager la mise en place d'un dialogue entre les différents acteurs du

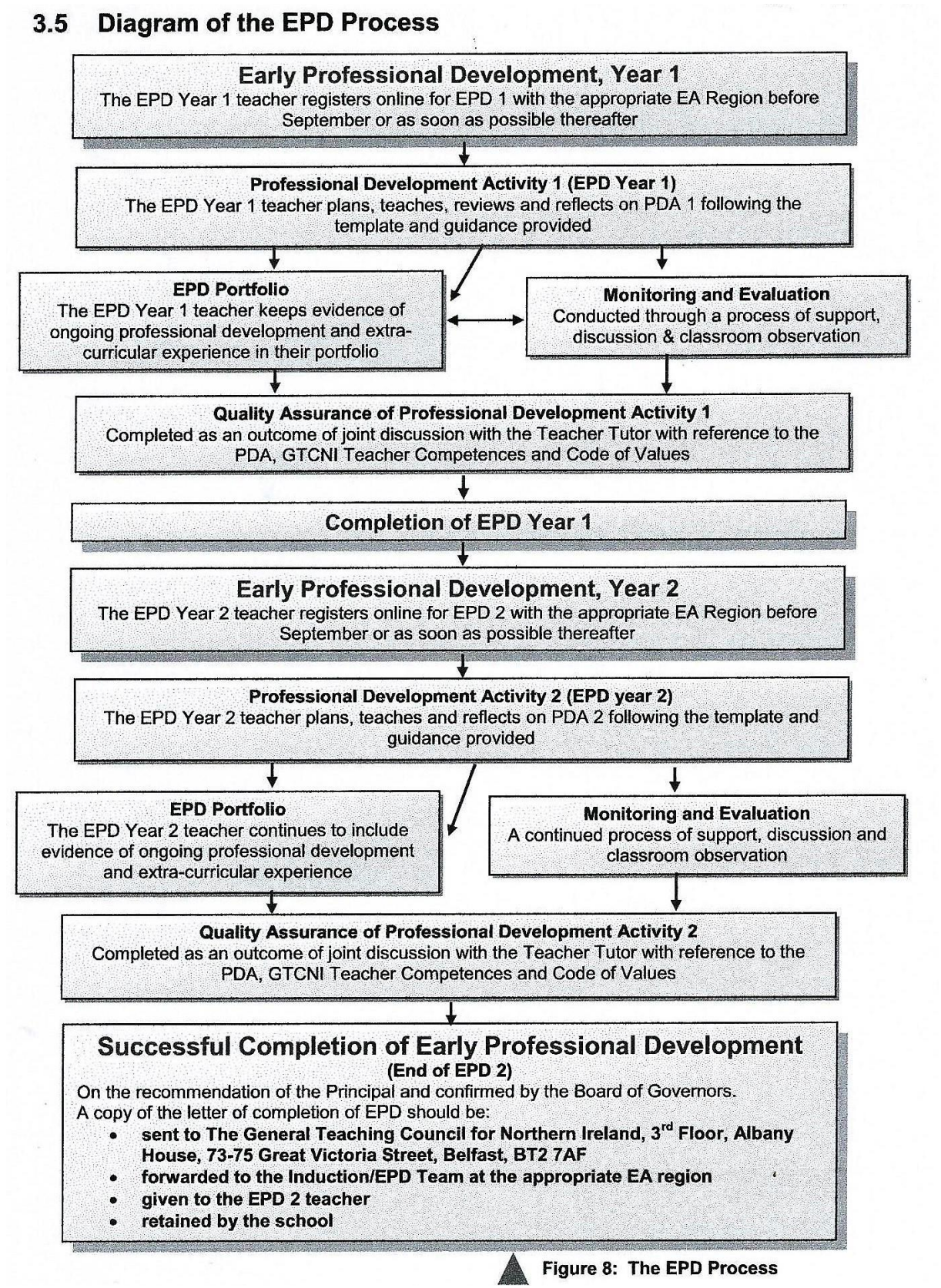
[1] Toutefois, il n'y a pas, comme au Pays de Galles, trop d'enseignants formés. La principale difficulté pour les nouveaux enseignants formés est de trouver un emploi fixe et non un contrat court.
[2] Douglas, Olster, *Policy Review of Teacher Education in Northern Ireland, op.cit.,* p.8.

monde éducatif. Toutefois, certains observateurs ont tenu à minimiser les conséquences positives de cette organisation, en soulignant que certaines écoles, bien qu'elles se soient portées volontaires et qu'elles aient accepté de prendre en charge de jeunes enseignants, ne considèrent pas cet aspect de leur activité comme primordial. Voici ci-dessous les schémas permettant de mieux comprendre le déroulement de l'*induction year* et des années de l'EPD.



(Source : Education Authority, 2009)

Schéma 18. L'année d'initiation en Irlande du Nord



(Source : Education Authority, 2009)

Schéma 19. Les premières années d'enseignement en Irlande du Nord (EPD)

Contrairement à l'Angleterre et au Pays de Galles qui établirent en 2002 une liste de critères permettant de valider la formation d'enseignants, l'Irlande du Nord choisit de se concentrer sur l'acquisition de compétences liées à chacune des phases de développement du modèle de formation basé sur le partenariat entre les différents acteurs du secteur éducatif. Les autorités ont conservé ce modèle, car elles le considèrent beaucoup plus adapté que le modèle du partenariat intégré.

En octobre 2002, un conseil des enseignants calqué sur le modèle écossais fut mis en place. Le *General Teaching Council of Northern Ireland* (GTCNI) réussit rapidement à s'imposer comme un représentant crédible. Ce conseil, constitué de trente-trois membres, est en majorité dirigé par des représentants issus de monde enseignants (19 membres sur 33). C'est l'organisme officiel qui représente les enseignants nord-irlandais, et qui a pour mission de défendre leurs intérêts. Il possède d'importantes attributions. Ce sont ses membres qui accréditent les nouveaux enseignants, et qui appliquent les sanctions disciplinaires. Ce sont eux qui conseillent le ministère et les collectivités locales, et qui définissent le code de déontologie de la profession. Enfin, c'est ce conseil qui révise régulièrment la liste des compétences nécessaires pour devenir enseignant. Il s'occupe également de la formation continue[1].

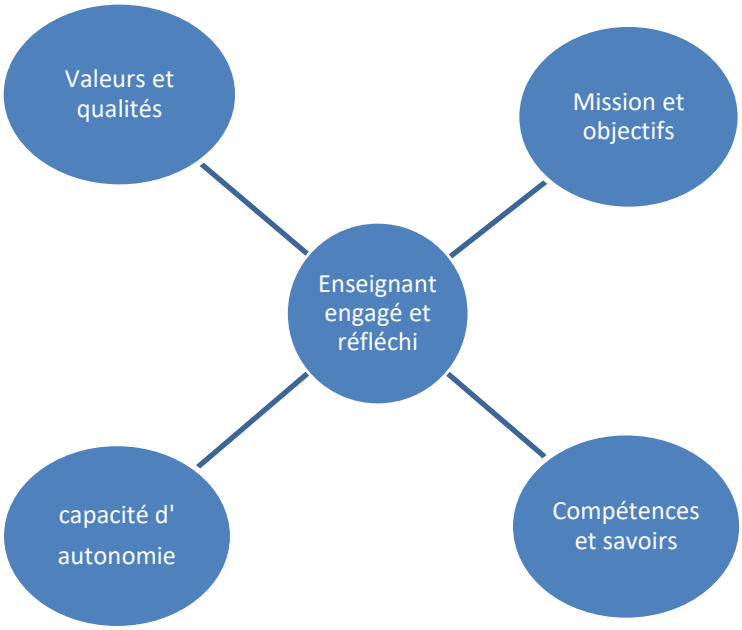
En 2007, le GTCNI publia un livret intitulé *Teaching : The Reflective Profession*[2]. Ce document était destiné à redéfinir les compétences que les jeunes enseignants devaient acquérir au cours de leur formation[3]. Toutefois, le GTCNI engageait la réflexion plus en avant en incitant les futurs enseignants à approfondir leur perception de l'enseignement. Il rappelait que la formation au métier d'enseignant ne pouvait se concevoir comme la simple acquisition mécanique d'un socle de compétences distinctes. Dans une démarche plus intellectuelle, les futurs enseignants devaient avoir une représentation plus ouverte de leur futur métier qui devait englober plusieurs niveaux de connaissances permettant une mise à distance, et une réflexion plus profonde sur la pratique quotidienne. Ils étaient également encouragés à développer une certaine autonomie professionnelle.

[1] Alison, Montgomery, Alan, Smith, « Teacher Education in Northern Ireland: Policy variations since devolution », *op.cit.*, pp. 48-49.
[2] General Teaching Council for Northern Ireland, *Teaching : the reflective profession*, Belfast, GTCNI, 2007, 52 p.,
<https://www.gtcni.org.uk/uploads/docs/GTCNI_Comp_Bmrk%20%20Aug%2007.pdf> (consulté le 28 avril 2017).
[3] Il faut préciser que si le GTCNI revoit les compétences et les définit, c'est toujours le ministère de l'Éducation qui les valide. Celui-ci peut donc les modifier ou les réajuster.

Pour le GTCNI, en 2007, les enseignants devaient posséder des qualités qui leur permettaient de s'adapter aux circonstances auxquelles ils pouvaient se trouver confrontés sur le terrain. Ils devaient posséder une bonne connaissance de la pédagogie, et avoir une réflexion *a posteriori* sur leur pratique en classe, et sur les moyens d'encadrer l'apprentissage des enfants. Ils devaient s'appuyer sur leurs connaissances théoriques et les utiliser comme des outils leur permettant de développer de nouvelles approches pédagogiques. Les enseignants étaient clairement identifiés comme centraux puisqu'ils étaient chargés de former des enfants qui seraient appelés à devenir les futurs acteurs économiques de la société du savoir (*knowledge economy*). Il s'agissait également de former des enfants qui évolueraient, à l'âge adulte, dans un monde marqué par l'instabilité et le changement perpétuel, ce qui impliquait de développer une certaine adaptabilité chez les élèves. Cependant, les enseignants ne devaient pas travailler seuls et se sentir isolés. C'est pourquoi la mise en place de la formation continue fut cruciale. Elle permit aux professionnels de l'éducation d'établir un dialogue constructif, et de ne pas s'engager seuls dans cette démarche de réflexion.

Le GTCNI insista sur le lien qui existait entre la mise en place de compétences spécifiques et la définition d'un code de déontologie auquel les enseignants devaient adhérer. Il souligna aussi l'importance, dans le cadre de l'acquisition de compétences, du va et vient entre l'acquisition de savoirs spécifiques et leur mise en pratique qui devait être effectuée par l'étudiant qui devait se penser dans le cadre d'une réflexion approfondie portant sur la signification du métier d'enseignant.

Dans ce cadre, il est possible de relier l'organisation et la structuration de la formation initiale avec la réforme des programmes scolaires qui donna aux enseignants la possibilité d'utiliser une pratique pédagogique réfléchie et autonome. Contrairement à l'Angleterre qui s'est orientée vers une formation des enseignants très encadrée, l'Irlande du Nord à choisi de donner d'avantage d'autonomie à ses enseignants. Ce choix assumé fut certainement déterminé par la nécessité de devoir s'adapter rapidement et efficacement aux différents contextes éducatifs.



(Source : D'après le GTCNI, 2007)

Schéma 20. Le rôle et la place de l'enseignant au sein du système éducatif

1.3 La formation initiale en Écosse

La formation des enseignants écossais est organisée collégialement entre les différentes autorités compétentes. Depuis les années 1960, elle a la particularité d'être placée sous la tutelle d'un conseil des enseignants qui fut, pendant de nombreuses années, une particularité écossaise.

Les enseignants écossais, sont donc très bien représentés en Écosse ; ils possèdent un pouvoir qui, loin de les marginaliser, les place au centre du jeu des négociations politiques, ce qui oblige les gouvernements à tenir compte de leurs revendications, et de leur conception du métier.

1.3.1 Le *General Teaching Council* écossais (GTCS)

En 1965, le ministère écossais, inquiet devant le nombre croissant d'enseignants non-qualifiés en exercice, décida de créer un conseil qui réunirait les représentants du secteur de l'éducation, et aurait la responsabilité d'accréditer les nouveaux entrants. *The Teaching Council (Scotland) Act 1965* entérina sa création. Ce conseil occupa très vite une place importante dans le paysage éducatif écossais. Jusqu'en 2012, il était composé de 50 membres

issus du secteur éducatif, des églises, des collectivités locales, et du gouvernement écossais[1]. C'est également à cette date qu'il passa du statut de NDPB à celui d'organisme indépendant[2].

Jusqu'en 1998, il n'existait au Royaume-Uni qu'un seul conseil de ce type, mais ce sont les nouveaux travaillistes qui créèrent des institutions identiques dans les autres nations, qui connurent toutes des succès différents. Si le conseil nord-irlandais réussit à occuper une place importante, ce ne fut pas le cas de son homologue anglais qui fut supprimé par le gouvernement de coalition. Il aurait sans doute fallu lui concéder plus de pouvoirs, alors que le pouvoir décisionnel en Angleterre était resté très centré sur le ministère et l'OFSTED, ce qui n'a jamais été le cas en Écosse, où le gouvernement, en matière éducative, partage ses pouvoirs avec l'Inspection académique et le GTCS.

[1] Camilla, *Kidner, Public Service Reform (General Teaching Council for Scotland) draft order 2011*, Édimbourg, The Scottish Parliament, 2011, 16 p., <http://www.parliament.scot/ResearchBriefingsAndFactsheets/S3/SB_11-02.pdf> (consulté le 10 avril 2014).

[2] Le GTCS n'a jamais dépendu financièrement de l'exécutif écossais. L'intégralité de son budget est constituée par le paiement des cotisations annuelles versées par les enseignants, ce qui augmente son pouvoir d'indépendance vis-à-vis des ministres.

Composition du GTCS 1965 à 2012	
Total	**50**
26 membres élus	
Enseignants (primaire + maternelle : 4 directeurs et 7 enseignants, secondaire : 3 directeurs et 8 enseignants, un membre supplémentaire de maternelle, 2 issus du secteur postscolaire, 1 issu d'une institution « compétente »)	**26**
18 membres nommés (nécessité d'obtenir l'accord de tous les représentants)	
COSLA (*Convention of Scottish Local Authorities)*	**3**
Membres issus des universités	**3**
Éducation postscolaire	**1**
Écoles privées	**1**
Église d'Écosse	**1**
Église catholique	**1**
Association des *Directors of Education* (il s'agit des personnes responsables du service « politiques éducatives » au sein des collectivités locales)	**3**
Association des *Directors of Social Work*	**1**
Instituts universitaires de formation des maîtres	**4**
6 membres désignés par le ministre de l'Éducation	
Ils représentent les intérêts des parents, du commerce et de l'industrie, et de l'éducation spécialisée, et s'assurent que le conseil agit pour le bien de l'intérêt général	**6**
Durée de chaque mandat	**4 ans**

(Source: *The General Teaching (Scotland) Act 1965*)

Tableau 25. Répartition des membres du GTCS

En Écosse, la place occupée par le GTCS est importante, et tout particulièrement dans le domaine de la formation initiale, de l'accréditation, et de la formation continue. Ce sont les membres du GTCS qui accréditent les futurs professeurs qui, sans cette autorisation, ne peuvent pas enseigner. Il possède d'autres attributions qui sont déterminantes dans l'organisation de la formation initiale des futurs enseignants écossais. Le GTCS fixe et révise la liste des critères nécessaires à l'évaluation des futurs enseignants, tout en maintenant et en améliorant les normes appliquées à la formation initiale mais aussi à l'attribution des accréditations. Il doit se tenir informé du déroulement des cursus au sein des instituts de formation des maîtres, et il vise régulièrement leurs programmes, qu'il est chargé de valider. D'autre part, il supervise la gestion de la période d'initiation des futurs enseignants. Le GTCS travaille toujours avec les ministres qu'il est chargé de conseiller dans le domaine de la formation et l'accréditation des enseignants.

Le GTCS supervise donc tous toutes les phases d'évolution de la carrière des enseignants (formation initiale, accréditation, formation continue, accès aux postes de direction). L'une de ses responsabilités principales est de définir les qualités et les compétences que les enseignants doivent acquérir et développer lors des ces différentes phases. Dans les faits, le GTCS partage cette responsabilité avec le gouvernement. Les normes et critères éducatifs sont définis conjointement par le GTCS, le gouvernement, les instituts de formation des maîtres, et les collectivités locales. Enfin, le GTCS valide les programmes dispensés au sein des instituts de formation des maîtres, après qu'ils aient été approuvés par le gouvernement[1].

Comme l'expliquent Estelle Brisard et Régis Mallet[2], contrairement à ce qui se passe en Angleterre et au Pays de Galles, cette collaboration entre le gouvernement, le GTCS et les universités a donné lieu à une formation initiale davantage basée sur l'acquisition de savoirs universitaires, puisqu'un tiers des modules proposés regroupa des matières généralistes, le contenu disciplinaire n'ayant pas été totalement abandonné. De fait, lorsque le GTCS publie des documents indiquant les grandes lignes à suivre en matière de formation initiale, il élabore le cadre à l'intérieur duquel les universités devront mettre en œuvre le contenu disciplinaire

[1] The School Directorate, *Consultation on the future status of the General Teaching Council for Scotland,* Edimbourg, The Scottish Government, 2009, 46 p.,
<http://www.gov.scot/Resource/Doc/266699/0079774.pdf> (consulté le 25 mars 2015).
[2] Estelle, Brisard, Régis, Mallet, « La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni : dispositifs d'alternance et modèles de formation », *op.cit.,* pp. 60-63.

de leur offre de formation. Cette démarche leur laisse une certaine forme d'autonomie dans l'élaboration des programmes[1].

1.3.2 Particularités dans l'organisation de la formation initiale

Comme au Pays de Galles et en Irlande du Nord, il n'existe que deux voies conduisant au métier d'enseignant : le Bed et le PGDE (*Professional Graduate Diploma in Education*). À partir de 1984, le niveau des compétences requises pour devenir enseignant fut relevé, un diplôme de troisième cycle fut exigé pour obtenir un poste d'enseignant. Au milieu des années 1990, les *Colleges of Education* fusionnèrent avec plusieurs universités, ce qui les obligea à relever leur niveau, et à s'aligner sur la pratique universitaire en développant une activité de recherche. C'est également à cette époque qu'émergea un débat portant sur la nécessité de réorienter la formation des enseignants vers une approche plus techniciste. La participation du GTCS aux débats aboutit à l'abandon de la réforme, et la formation initiale resta centrée sur le modèle universitaire. Toutefois, il fut décidé de mettre en place des partenariats avec les écoles[2].

Ceux-ci sont des accords non-officiels mis en place et définis par les universités qui travaillent en collaboration avec les écoles et les collectivités locales. Dans les établissements du secteur secondaire, les étudiants stagiaires ne sont pas placés sous la coupe d'un enseignant, mais ils évoluent au sein d'un département disciplinaire, et bénéficient de la possibilité de travailler avec différents enseignants, et de pouvoir ainsi profiter de différentes approches pédagogiques et méthodologiques.

À partir de 2002, le gouvernement décida d'introduire une année d'initiation obligatoire dont le modèle fut calqué sur ce qui ce faisait dans les autres nations du Royaume-Uni. Auparavant, les nouveaux enseignants devaient effectuer une période d'essai de deux ans avant de pouvoir recevoir une accréditation complète. Lors de ces deux premières années, ils postulaient et enseignaient de la même manière que les enseignants plus expérimentés, ce qui créait une situation de déséquilibre, souvent en leur défaveur. Il fut donc décidé que tout nouvel enseignant bénéficierait d'une période d'initiation d'une année (*induction year*), au cours de laquelle il serait placé au sein d'un établissement scolaire et bénéficierait

[1] GTC Scotland, *Guidelines for Initial Teacher Education Courses in Scotland,* Édimbourg, The Scottish Executive, 2006, 11 p.,
<http://dera.ioe.ac.uk/968/1/guidelines-for-ITE-courses-in-scotland.pdf > (consulté le 26 avril 2017).
[2] Beth, Dickson, « Beginning Teachers as enquirers, m-level work in initial teacher education », *European Journal of Teacher Education,* Vol. 34, N°3, 2011, pp. 259-261,
<http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2010.538676> (consulté le 25 février 2016).

d'aménagements spécifiques pour terminer sa formation. Lors de cette période, les nouveaux enseignants suivent une année de formation continue, à raison d'une journée et demie par semaine. Ils enseignent le reste du temps, et sont placés sous la tutelle d'un *supporter teacher* qui les supervise et les aide à organiser leur première année d'enseignement. Pour ceux qui refusent l'année d'initiation, il est possible d'obtenir une accréditation complète en effectuant 270 jours d'enseignement accompagnés d'une formation continue portant sur leur matière d'enseignement[1].

À partir de 2001, et chaque fois à la demande de l'exécutif écossais, plusieurs comités procédèrent à l'évaluation du système de formation initiale[2]. Cette démarche s'inscrivait dans une volonté d'amélioration globale du système qui allait de pair avec la qualité de la formation des enseignants. Or, le constat était le suivant : bien que des critères d'évaluation permettant d'homogénéiser et d'améliorer la qualité des formations proposées, et qu'une année d'initiation mieux encadrée aient été instaurés par le GTCS, le système de formation des maîtres manquait de cohérence, et la coordination entre les écoles, les universités et les collectivités locales n'était pas toujours efficace. De plus, les formations proposées n'étaient pas toujours de qualité égale, et l'encadrement proposé par les écoles variait énormément d'une école à l'autre.

En 2009, la situation n'avait guère évolué, et le nouvel exécutif écossais chargea le comité Donaldson de mener une nouvelle investigation et d'émettre un avis. Un rapport qui comportait 50 mesures destinées à améliorer le niveau de la formation initiale des maîtres[3] fut publié en 2010. Même si le comité mit en avant la force que représentait le rôle central exercé par les universités dans l'organisation de la formation initiale des enseignants, de nombreuses faiblesses furent mises en avant. Le manque de cohérence entre la formation universitaire et l'année d'initiation fut souligné, et une réforme du modèle existant fut proposée pour mettre en place une formation plus longue articulée autour de l'année d'initiation. Le comité s'attarda également sur les partenariats qui, selon lui, n'étaient pas satisfaisants tels qu'ils étaient conclus, et ce à cause de leur caractère informel. En effet, aucun principe commun n'avait été défini, et la mise en place de responsabilités partagées entre les universités, les

[1] Rippon, J.H, Martin, M., « What makes a good induction supporter ? », *Teaching and Teacher education,* Vol. 22, N°1, 2006, pp. 2-6,
<http://eprints.gla.ac.uk/archive/00002770/> (consulté le 3 janvier 2017).
[2] Le comité Mc Crone fut nommé en 2001, puis il fut suivit par le comité Deloitte and Touche en 2005. Tous deux analysèrent le système de formation initiale écossais.
[3] Graham, Donaldson, *Teaching Scotland's Future, report of a review of teacher education in Scotland,* Édimbourg, The Scottish Gouvernement, 2010, 122 p.,
<http://www.gov.scot/Resource/Doc/337626/0110852.pdf> (consulté le 10 avril 2016).

collectivités locales et les écoles n'avaient pas été définies, ce qui constituait une lacune. Enfin, les contenus de formation furent examinés en détail, et il apparut que la formation des instituteurs était trop techniciste, et qu'elle avait besoin d'être réformée et complétée par des apprentissages qui permettraient aux apprentis enseignants d'acquérir les outils intellectuels nécessaires à la mise en place d'une réflexion constructive portant sur la signification du métier d'enseignant.

Ce rapport mit en avant un problème important : la formation des enseignants, dans le contexte de la mise en place du Cfe, devait proposer une nouvelle approche, car les nouveaux programmes exigeaient des enseignants, et des établissements scolaires, qu'ils soient plus créatifs et s'investissent dans une pratique pédagogique innovante. Les documents officiels sur le Cfe traçaient les grandes lignes de ce qui devait être appliqué, mais étaient beaucoup moins directifs, et incitaient les enseignants à aller vers une plus grande autonomie. Dans cette perspective, les enseignants n'étaient plus considérés comme les exécutants de programmes élaborés au sommet de l'État, mais plutôt comme des acteurs faisant partis d'un projet commun. Mais, si les futurs enseignants ne possédaient pas et ne maîtrisaient pas les outils leur permettant de s'approprier cette démarche, l'avenir et la réussite du Cfe risquaient d'être compromis. C'est pourquoi, la commission Donaldson proposa une réforme du système de formation qui vint s'inscrire dans une démarche d'accompagnement des enseignants, en étant plus adaptée à la vision éducative proposée par le Cfe[1].

2. Être enseignant au Royaume-Uni

Les réformes qui ont eut lieu au Royaume-Uni à partir des années 1970 ont engendré de profonds changements dans l'exercice du métier d'enseignant. Alors que les enseignants bénéficiaient d'une très grande autonomie dans l'organisation et le contenu de leur travail, leur rôle a été progressivement modifié pour être réorienté vers une pratique mieux encadrée et plus contrôlée. Les enseignants, au fur et à mesure des années, ont dû rendre des comptes et se plier aux politiques éducatives décidées par les ministères soutenus par les inspections académiques dont le pouvoir s'est accru.

[1] En 2011, le gouvernement chargea un groupe de travail représentant les différents acteurs du monde éducatif (le *National Partnership Group*) d'élaborer des mesures tirées des recommandations émises par le comité Donaldson. Ces mesures ne purent être mises en œuvre qu'à partir de l'année 2013.

2.1 La fonction de l'Éducation

Le débat portant sur le rôle de l'éducation au sein des sociétés occidentales est récurrent. Il s'agit d'un problème complexe qui divise profondément les observateurs entre eux, mais aussi le personnel politique chargé d'administrer les systèmes éducatifs.

Dans les pays européens, les systèmes éducatifs font partie de l'État providence et sont le résultat d'une politique redistributive qui se veut universelle. De plus, l'accès à l'école pour tous les enfants, sans condition de ressources, a contribué à leur bien-être en mettant à leur disposition toutes une série de services annexes et primordiaux tels que la médecine scolaire ou la cantine (qui peut être gratuite pour certains). Ces services ont permis de protéger et d'apporter un soutien aux familles les plus pauvres.

Néanmoins, tout système éducatif constitue un outil politique, et tous les États l'utilisent. Ils ont, par ce biais, la possibilité d'exercer une forme de contrôle sur son mode de fonctionnement puisqu'il est toujours financé par l'impôt[1]. Ainsi, qu'il s'agisse de maintenir des structures sociales, ou une conscience nationaliste ou de servir des intérêts économiques, il semble difficile de totalement écarter le rôle ambivalent des autorités publiques vis-à-vis de l'éducation. Dans ce contexte, la place occupée par les enseignants ne saurait ête neutre, et leur liberté d'action dépend souvent de la volonté politique des gouvernements, et des rapports qui s'instaurent avec les syndicats.

2.1.1 Vers une gestion centralisée de l'Éducation

Il est souvent fait référence, dans la littérature, au consensus d'après guerre. Celui-ci aurait donné lieu à la création du système éducatif conçu par le gouvernement d'union nationale formé pendant la Seconde Guerre mondiale. Peut-on, pour autant, parler d'un consensus portant sur les questions de fond ? Cela nous permet-il de qualifier cette vision du système éducatif de transpartisane ?

Il semblerait que le consensus se soit davantage porté sur le mode d'administration et sur la mise en place du cadre à l'intérieur duquel s'élaborait la politique éducative. Les années 1950 et 1960 furent le terreau d'une autonomisation accrue du corps enseignant dans tout le

[1] Ceci donne un pouvoir de contrôle et de contestation aux citoyens qui souhaitent voir leurs contributions financières utilisées selon leurs attentes. Cette contestation citoyenne, soucieuse de bénéficier d'un retour sur investissement s'est très concrètement illustrée à deux reprises au Royaume-Uni : au XIX^{e,} lorsque les membres de la religion non-conformiste ont plaidé pour un enseignement religieux non-confessionnel, ce qui leur a permis de mettre leurs enfants à l'école publique ; puis au, cours des années 1960, lorsque les classes moyennes, fortement en défaveur du système tripartite ont fait pression sur les pouvoirs publics pour la mise en place des *comprehensive schools.*

Royaume-Uni. Les différents systèmes éducatifs étaient gérés par les collectivités locales qui laissaient beaucoup de liberté pédagogique aux enseignants[1]. De plus, les décisions prises par le ministère de l'Éducation s'appuyaient, en grande partie, sur les rapports élaborés par le *Central Advisory Council for Education*[2]. Il s'agissait d'un conseil qui, à la demande du ministre de l'Éducation, réunissait des experts en éducation. Il leur demandait de réfléchir et d'apporter des solutions sur un thème choisi.

Les deux rapports les plus importants publiés dans les années 1960 furent le rapport Newsom (1963) et le rapport Plowden (1966). Le rapport Newom portait sur l'éducation des adolescents scolarisés au sein des *secondary modern schools* (entre 13 et 16 ans), et le rapport Plowden traitait de l'école primaire. Ces deux rapports, en phase avec leur temps, prônaient une éducation basée sur le développement de l'enfant et de l'adolescent, axée sur leur bien-être et leur prise en charge individuelle par le corps enseignant. Le rapport Plowden[3] illustre parfaitement cette position lorsqu'il affirme qu'une école est une communauté à l'intérieur de laquelle tout enfant doit évoluer et être considéré en tant qu'enfant, et non en tant que futur adulte. Il stipule également que les établissements scolaires doivent créer les conditions permettant à chacun d'évoluer et de grandir à son rythme, tout en promouvant l'égalité des chances, et que celle-ci doit être effective et compenser les handicaps sociaux. Il insiste sur la nécessité pour chaque enfant de développer sa part créative ; de plus, l'acquisition de savoirs et le jeu doivent s'articuler de manière complémentaire sans être compartimentés. Dans le rapport Newsom, il est rappelé que tout adolescent, même s'il est considéré comme moins capable, doit recevoir une éducation stimulante qui viendra nourrir son esprit, car toute mauvaise éducation conduit inévitablement à l'appauvrissement de l'individu. Dans ce but, tous les moyens financiers nécessaires doivent être utilisés par l'État.

Ces deux rapports, commandés par des gouvernements conservateurs, reçurent un accueil très favorable des ministres de l'Éducation, qui pensaient, à l'époque, que ce n'étaient pas aux gestionnaires et aux politiques d'indiquer aux professionnels de l'éducation comment agir. C'est précisément sur ce point que reposait l'essentiel du consensus. Ce qui se passait en

[1] Le système était administré nationalement mais très décentralisé avec une gestion locale par les collectivités locales qui laissaient les écoles assez libres en matière d'organisation, de programmes et de pédagogie.
[2] La création de ce conseil fut entérinée par la promulgation du *Butler Act* (section 4). Il fut aboli par le gouvernement de Margaret Thatcher en 1986.
[3] The Plowden Report, *Children and their primary schools*, Department for Education and Science, Central Advisory Council for Education, Vol. I, 1967, 549 p.,
<http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html> (consulté le 5 février 2012).

classe et *a fortiori* dans les écoles devait être l'affaire des enseignants et des équipes de direction[1].

Pourtant, sur le fond, la vision de ce que devait être l'Éducation divergeait fondamentalement entre les conservateurs et les travaillistes. Alors que les travaillistes défendaient l'idée d'un système éducatif répondant aux besoins des individus, et permettant à chacun de s'accomplir, mais aussi de gommer voire de supprimer en partie les inégalités inhérentes aux milieux sociaux[2], les conservateurs défendaient une vision davantage utilitariste du système éducatif, lequel devait répondre aux besoins de l'économie grâce à la formation d'une main-d'œuvre efficace, et qui devait s'attacher à diffuser les valeurs qui leurs étaient chères, et qui touchaient à la tradition et à la morale chrétienne[3].

Les difficultés économiques du Royaume-Uni dans les années 1970 mirent fin au consensus d'après guerre, car les conservateurs aidés des industriels, blâmèrent[4], en partie, le fonctionnement du système éducatif et le désignèrent comme responsable de la mauvaise formation de la main-d'œuvre et de l'effondrement du niveau des élèves. La publication des *Black papers* et les cas d'écoles défaillantes entraînèrent une remise en question importante qui portait sur la compétence des enseignants[5], et l'utilité du système éducatif. Contre toute

[1] Anthony Crosland, qui fut ministre de l'Éducation de 1965 à 1967 déclara lors d'un entretien accordé au chercheur Maurice Kogan en 1971 « *I didn't regard either myself or my officials as in the slightest degree competent to interfere with the curriculum. We are educational politicians and administrators, not professional educators* ». Cette vision constituait le socle du consensus d'après guerre qui portait sur l'éducation, et qui était commun aux conservateurs et aux travaillistes. Maurice, Kogan, *The politics of Education,* Londres, penguin, 1971, p. 172.

[2] L'une des figures importantes du parti travailliste fut R.H. Tawney. Il s'inscrivit comme l'un des membres important du parti travailliste, et s'exprima sur l'éducation. Il ne cessa de plaider en faveur d'une éducation basée sur le modèle des *secondary schools*, qu'il voulait universelle et gratuite jusqu'à 16 ans. Son livre intitulé *Secondary Education for all –a policy for Labour,* qui parut en 1926, fut pendant très longtemps considéré comme une référence importante au sein du parti travailliste. R.H. Tawney, *Secondary Education for all – a policy for Labour,* Londres, The Education advisory committe of the Labour Party, 1926, 160 p., <https://ia800207.us.archive.org/32/items/secondaryeducati00tawnuoft/secondaryeducati00tawnuoft.pdf> (consulté le 18 mai 2017).

[3] À partir des années 1970, la nouvelle droite renouvela sa pensée et entra en rupture avec le consensus d'après guerre en élaborant un nouveau discours sur l'éducation, qui était plus radical. Des groupes de réflexion introduisirent de nouvelles idées et repensèrent l'éducation à partir de l'économie de marché. La nouvelle droite se divisait entre les libéraux qui pensaient l'éducation comme un marché et les conservateurs qui souhaitaient, par le biais du système éducatif, inculquer aux élèves les valeurs morales traditionnalistes qu'ils estimaient être en déclin (dans les années 1980 cette vision était défendue par le *Hillgate group*). Les défenseurs de ces deux visions pouvaient parfois s'opposer, car les libéraux souhaitaient une déréglementation importante du marché de l'éducation, alors que les conservateurs souhaitaient une reprise en main du système éducatif permettant de réimposer leurs valeurs.

[4] Le porte parole de ces dirigeants fut le directeur de la *General Electric Company* qui, par le biais de la publication, dans le *Times Educational Supplement* du 23 janvier 1976, d'un article intitulé *I blame the teachers,* exprima son opinion en arguant que la pénurie de main-d'œuvre qualifiée était directement attribuable aux défaillances du système éducatif. Clyde, Chitty, *Education Policy in Britain, 2 nd edition,op. cit,*. p. 35.

[5] Les médias participèrent à la critique généralisée qui portait sur l'incompétence des enseignants et leur autonomie excessive. Ainsi, de nombreux journaux publièrent des articles portant sur l'affaire de la *Tyndale*

attente le Premier Ministre travailliste, James Callaghan, révisa de manière historique la vision que les travaillistes avait de l'Éducation en déclarant que :

> […] Actuellement, tous s'accordent sur le besoin de s'adapter à la personnalité de chaque enfant afin de lui donner l'opportunité de s'épanouir le plus possible [mais] il est vain de produire des individus bien intégrés socialement, s'ils se retrouvent dans l'incapacité de contracter un emploi faute de qualifications adéquates […][1].

Il n'est pas étonnant que ce discours soit considéré comme un tournant. Ces déclarations marquent une rupture dans le discours travailliste, et avec la pensée éducative d'alors qui caractérisait la vision du parti. Par ces déclarations, le Premier Ministre travailliste indiquait que le parti, sans oublier son idéal de justice sociale prenait en compte les problèmes économiques du pays, et qu'il établissait un lien direct entre le système éducatif et la formation de la main-d'œuvre. Il acceptait de considérer le côté utilitaire de l'éducation. Toutefois, ce sont les nouveaux travaillistes qui basculèrent complètement en reconnaissant la validité du modèle éducatif consumériste mis en place par les conservateurs. Ils acceptèrent de manière totalement décomplexée un système diversifié au sein duquel les parents étaient vus comme des consommateurs. L'école représentait l'un des leviers centraux de la politique économique du pays, puisque c'est par elle que devait être formé le capital humain qui viendrait alimenter la société du savoir.

2.1.2 La formation du capital humain

C'est aux États-Unis, au cours des années 1950 et 1960, que la théorie du capital humain fut développée. Théodore W. Schultz et Gary S. Becker en sont les principaux théoriciens.

Schultz[2] a élaboré un concept reposant sur la qualité de la population. C'est en constatant une hausse de la rémunération du temps de travail au sein des pays développés qu'il a élaboré une théorie basée sur la qualité de la productivité des travailleurs. Il a mis en

---

School, et la BBC, en 1977, fit un documentaire intitulé *The best days* censé représenter la vie des élèves scolarisés au sein des *comprehensive schools.*

[1] « *There is now a widespread recognition of the need to cater for child's personality to let it flower in its fullest possible way […] There is no virtue in producing socially well-adjusted members of society who are unemployed because they do not have the skills* ». James, Callaghan, *Speech at Ruskin College Oxford,* Oxford, Labour Party, 18 octobre 1976,
<http://www.educationengland.org.uk/documents/speeches/1976ruskin.html> (consulté le 15 mars 2012).

[2] Theodore, William, Schultz, *Investing in People: The Economics of Population Quality,* University of California Press, 1982, 173 p.
Theodore, William, Schultz, *Il n'est de richesses que d'hommes : investissement humain et qualité de la population,* Paris, Bonnel, 1983, 187 p.

avant l'idée que le développement économique d'un pays n'était pas uniquement déterminé par l'exploitation de ressources naturelles limitées. Il s'appuya sur l'idée qu'un individu pouvait être considéré comme une source d'augmentation de la productivité en démontrant que l'augmentation de son stock de compétences pouvait être sans cesse amélioré par la formation ou l'expérience. Selon lui, les ressources humaines appréhendées sous cet aspect pouvaient être considérées comme une forme de capital et, à ce titre, comme un moyen de production. Par conséquent, un individu possédant un stock de compétences élevé pour un travail donné pouvait augmenter sa capacité de production et, grâce à ses capacités, sa rémunération. De plus, Schultz n'envisageait pas cette augmentation de la productivité comme figée, puisqu'il mit en avant qu'un individu pouvait se former tout au long de sa vie, et donc acquérir de plus en plus de compétences qui lui permettaient d'améliorer de manière constante ses compétences et sa productivité.

Becker[1], qui s'est intéressé aux comportements économiques des ménages américains, a lui aussi, fortement contribué à l'émergence de cette théorie en se concentrant plus précisément sur l'investissement dans l'éducation. Selon Becker, la théorie du capital humain permet de comprendre les différences existant entre les revenus des salariés. Un individu qui décide de poursuivre des études consent à faire un sacrifice qui, par la suite, lui permettra d'obtenir un retour sur investissement. Ainsi, celui qui s'engage dans des études espère donc obtenir un accroissement significatif de ses revenus futurs. En calculant le gain du retour sur investissement obtenu par les individus acceptant de se former, Becker met en avant les avantages économiques qui découlent d'un temps de formation se déroulant au début de la vie active. Ainsi, l'individu accepte, en passant par un temps de formation plus ou moins long, d'assumer les coûts d'opportunité engendrés par cette situation. Ceux-ci sont représentés par les revenus auxquels il faut renoncer pendant toute la durée de la formation, et qui constituent un détour de production. Il faut ajouter à cela les coûts directs de formation qui, en fonction du type de formation choisie et du pays formateur, peuvent s'avérer élevés[2].

[1] Gary, Stanley, Becker, *Human Capital: a theorical and empirical analysis, with special reference to education,* Chicago, University of Chicago press, 3rd edition, 1993, 412 p.

[2] Becker élabora une équation permettant de calculer les gains réalisés grâce à l'obtention de diplômes. L'équation mesurant les gains perçus grâce à l'investissement éducatif confronte le différentiel de gain espéré offert par l'investissement éducatif (Gt) et les coûts liés à l'éducation (C), le résultat permet d'évaluer le taux de rendement interne (r) par année d'études supplémentaire. Afin de pouvoir appréhender la valeur effective de ce taux de rendement, il faut le confronter aux taux d'intérêt du marché. En 1974, un autre économiste, Jacob Mincer a complété cette équation en introduisant une nouvelle variable, celle de l'expérience professionnelle qui offre un indicateur plus précis quant à la rentabilité de l'investissement éducatif rapporté aux rémunérations de l'individu quant il intègre le marché du travail. Charlotte, le Chapelain, « Pour un accès équitable à

Les idées de Schultz et de Becker furent rapidement reprises par d'autres économistes qui établirent des liens étroits entre la théorie du capital humain et la politique éducative à mener. Ainsi, les gouvernements considèrent souvent qu'une meilleure formation du capital humain devrait entraîner de manière concomitante une amélioration de la croissance économique. La théorie du capital humain, adaptée au niveau macro-économique, peut être représentée comme étant le résultat d'une alliance entre le monde éducatif et le monde professionnel. Ce lien permettra de définir en partie quel sera le niveau de richesses produites, et de déterminer dans quelle mesure les revenus perçus par un individu contribueront à la performance économique du pays[1].

Si l'individu peut, de manière rationnelle, espérer obtenir des futurs gains en se formant, les États, quant à eux, espèrent également en retirer des avantages économiques. Dans le contexte de la mondialisation du début des années 2000, le parti des nouveaux travaillistes mit en avant la nécessité de mettre l'éducation au premier plan. Ainsi, selon la rhétorique du parti, et même si le pays semblait désavantagé par des coûts salariaux plus élevés que ceux pratiqués dans les pays émergents, la formation d'une main-d'œuvre hautement qualifiée devait permettre au pays de sortir gagnant de la mondialisation[2]. Le Royaume-Uni comptait sur la qualité de son capital humain pour garder son rang de puissance économique au niveau mondial. Par conséquent, il était nécessaire de développer un système éducatif de qualité et performant, qui donnerait aux britanniques les compétences nécessaires pour sortir vainqueurs de cette compétition. Dès la fin du XX^{e} siècle, ce concept avait été intégré par les gouvernements du Royaume-Uni et les nouveaux travaillistes revendiquèrent l'utilisation du capital humain comme force économique :

> […] L'apprentissage est la clé de la prospérité – pour chacun d'entre nous, en tant qu'individu, mais aussi pour la nation dans son ensemble. L'investissement dans le capital humain sera au fondement du succès de l'économie de la connaissance mondialisée du XXI^{e} siècle. C'est la raison pour laquelle nous avons

---

l'enseignement supérieur : analyse d'une politique educative d'incitation ciblée », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur,* Vol. 20, 2008, p. 16,
<http://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignementsuperieur-2008-1-page-9.htm> (consulté le 2 avril 2017)

[1] De nombreux économistes ont démontré le lien qui existe entre système éducatif et croissance économique notamment grâce à la réalisation d'études (Barro, Mankiw, Romer, Lucas et Weil).

[2] « *Today, its prupose is not to resist the force of globalisation but to prepare to it[…] that's why education is government's number one priortiy[…]Because the only secure economic future for Britain lies in one thing : not low wages, not old-fashioned conflict, but knowledge. Skills, intelligence, the talents Britain has in abundance if only we set them free »* Tony, Blair, *Tony Blair's conference speech 2005*, Londres, Labour Party, 27 septembre 2005,
<https://www.theguardian.com/uk/2005/sep/27/labourconference.speeches> (consulté le 2 février 2012).

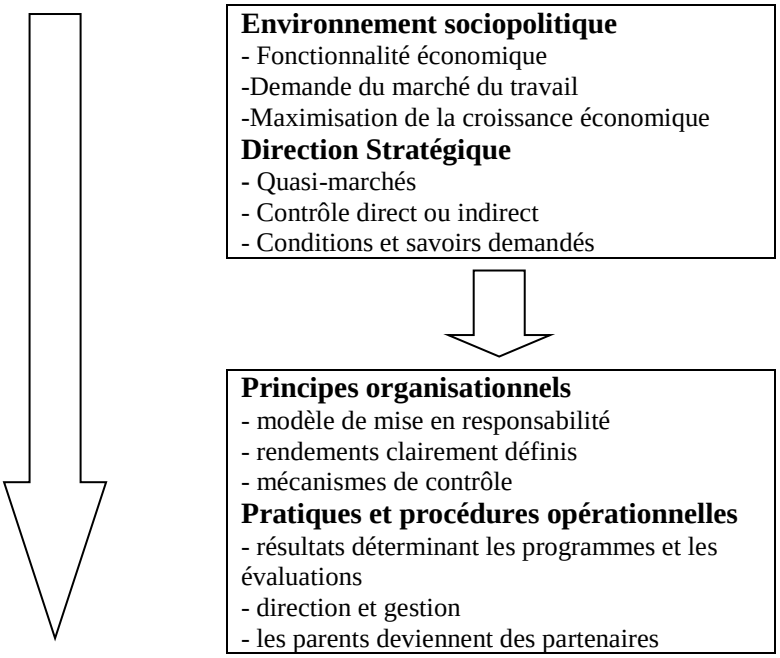
> placé l'apprentissage au cœur de nos ambitions. Afin d'obtenir une croissance stable et durable, nous aurons besoin d'une main-d'œuvre bien éduquée, bien formée et adaptable […][1].

Stevenson et Bell[2] ont constaté, lors des deux dernières décennies, l'émergence de tensions importantes opposant deux courants distincts : l'individualisme économique et le collectivisme social. Ces deux courants proposaient chacun un modèle de société très différent. Au sein des pays anglo-saxons, ce fut l'individualisme économique qui s'imposa et se matérialisa par la mise en place de quasi-marchés qui réorganisèrent des pans entiers de la politique publique. Dans le domaine de l'éducation, l'idée qu'un système éducatif performant doive répondre aux attentes économiques d'un pays fut légitimée et articulée autour de mécanismes de marché qui furent couplés au développement de la théorie de la formation du capital humain. Celle-ci venait appuyer l'utilisation de mécanismes de marché car elle permettait de déterminer le type de politiques éducatives nécessaires à la prospérité économique. Dans cette perspective, l'exercice d'un contrôle plus rigide du système éducatif par l'exécutif semblait justifié, car il permettait de répondre aux besoins économiques du pays.

[1] *« Learning is the Key to prosperity – for each of us as individuals as well as for the nation as a whole. Investment in human capital will be the foundation of success in the Knowledge-based global economy of the twenty first century. To achieve stable and sustainable growth, we will need a well-educated, well-equiped and adaptable labour force ».* The Secretary of State for Education and Employment, *The learning age, a renaissance for a new Britain*, Londres, Dfee, 1998, p. 7, <http://dera.ioe.ac.uk/15191/6/9780101379021_Redacted.pdf> (consulté le 8 mai 2017)

[2] Less, Bell, Howard, Stevenson, *Education policy, Process, Themes and Impact*, London, Routledge, 2006, p. 44.

Formulation de la politique éducative



Mise en œuvre de la politique éducative

(Source : D'après Stevenson & Bell, 2006)

Schéma 21. Définition du fonctionnement d'un système éducatif autour du quasi-marché et s'appuyant sur la formation du capital humain

La théorie de la formation du capital humain, qui établit un lien fort entre éducation et économie, était perçue par les gouvernements du Royaume-Uni comme progressiste et bénéfique, puisqu'elle venait s'inscrire dans l'organisation du nouvel ordre mondial engendré par la mondialisation. D'autre part, elle était considérée comme un facteur essentiel dans la mise en place de l'économie de la connaissance qui représentait le renouveau économique de ce début de XXI[e] siècle, et qui devait entraîner une nouvelle prospérité pour les pays occidentaux.

L'économie de la connaissance regroupe des secteurs d'activités qui reposent sur une innovation rapide et permanente des moyens technologiques. Elle regroupe principalement (mais pas exclusivement) les secteurs suivants : les nouvelles technologies, l'information, les sciences et l'ingénierie[1]. La croissance de ces secteurs, qui sont très concurrentiels, devient un élément clé du développement économique mondial. Dans ce nouveau contexte, les gouvernements nationaux tentent d'attirer et de retenir sur leurs territoires de nouveaux agents économiques porteurs de croissance[2]. Pour atteindre cet objectif, ils mettent l'accent sur les qualités de leurs ressources humaines, qui restent moins mobiles que les flux de capitaux. Ils ont bien compris que le degré de qualification de leur main-d'œuvre est fortement lié à la future prospérité économique de leur pays, et que, par conséquent, la qualité du système de formation offerte à l'intérieur de chaque pays sera déterminante dans la réussite de la mise en place de cette économie du savoir. C'est pourquoi, l'élévation du niveau général d'instruction est fortement encouragée, et l'accès d'un plus grand nombre d'étudiants vers l'enseignement supérieur fortement souhaité[3].

Malgré la mise en place de la dévolution au Royaume-Uni, et l'apparition de divergences au sein des systèmes éducatifs, il apparaît que la formation du capital humain appelée à soutenir le passage réussi à une économie de la connaissance a été encouragée par tous. En effet, si les nouveaux travaillistes anglais ont semblé tenir un discours plus radical,

[1] Dominique Foray, *L'économie de la connaissance,* La Découverte, 2009, pp. 3-8, <https://www.cairn.info/l-economie-de-la-connaissance--9782707156877-page-3.htm#no1> (consulté le 5 mai 2017).

[2] La conversion à l'économie de la connaissance reposait sur un agenda européen, puisqu'en 2000 le conseil européen de Lisbonne s'était fixé pour ambition de transformer toutes les économies de l'Union Européenne, et d'en faire le territoire le plus dynamique au monde dans ce domaine.

[3] Iain, Mc Nicoll, Ursulla, Kelly, Richard, Marsh, *Defining and identifying the knowledge economy in Scotland,* University of Strathclyde, The Strathprints institutional repository, 2002, p. 4, <http://strathprints.strath.ac.uk/3111/1/strathprints003111.pdfn> (consulté le 1er juin 2017).

les gouvernants des trois autres nations sont allés dans le même sens malgré une rhétorique plus nuancée[1].

Dans ce contexte, il sera intéressant d'étudier l'attitude développée par les gouvernements face au corps enseignant qui s'est retrouvé, bien malgré lui, dans l'obligation de répondre à une demande d'efficacité accrue. L'enseignant était alors perçu comme un acteur central et responsable de la formation de la future main d'œuvre du pays, dont devait dépendre la prospérité économique.

2.2 Le travail enseignant au Royaume-Uni

Le travail enseignant au Royaume-Uni est marqué par des problématiques communes qui sont la perte d'autonomie, la surcharge de travail et le stress. Ces facteurs se sont accrus avec la mise en place progressive de mesures de contrôle qui ont impliqué l'augmentation de la charge du travail administratif et une obligation de répondre aux objectifs fixés par les gouvernements. L'obligation d'effectuer des évaluations nationales déterminantes a fortement contribué à l'émergence d'un stress professionnel.

2.2.1 Les enseignants anglais et gallois face aux nouveaux travaillistes

Les réformes sur les conditions de travail des enseignants ont touché à la fois le Pays de Galles et l'Angleterre. Il faut rappeler que les enseignants gallois ont un barème de rémunération qui est le même que celui des enseignants anglais, et que les syndicats qui les défendent sont les mêmes.

Au début des années 2000, les nouveaux travaillistes, qui avaient fait de la politique éducative une priorité, se retrouvèrent confrontés à la fuite d'une partie assez importante des enseignants, ce qui posait un problème pour ce qui est de la qualité des enseignements rendus, et de la hausse des niveaux. Si l'Angleterre et les États-Unis se distinguaient par le taux très élevé d'enseignants qui quittaient la profession[2], ce phénomène épargnait très peu de pays développés. En 2002, l'EURYDICE[3] publia une enquête dans laquelle il fut avancé que sur 31

[1] Alors que les anglais établissent explicitement un lien entre économie du savoir, formation du capital humain et production de richesses, les autres nations ne parlent que de bénéfices économiques engendrés par une meilleure éducation. D'autre part, ils insistent de manière plus prononcée sur l'importance de l'éducation au niveau individuel et sociétal. Ainsi, l'atout économique est évoqué au même titre que, par exemple, le bien-être de l'enfant.

[2] Régis, Malet, « Former, réformer, transformer la main d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expérience croisées anglo-américaines », *Éducation et sociétés*, N°23, 2009, p. 94, <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-1-page-91.htm> (consulté le 5 avril 2017).

[3] L'EURYDICE est un réseau qui facilite la coopération européenne dans le domaine de l'éducation. Il élabore et publie des études sur des problématiques communes à tous les systèmes éducatifs européens.

pays européens, 21 ne réussissaient pas à combler leurs besoins en main-d'œuvre enseignante[1]. La même année, L'UNESCO[2], à l'occasion de la journée des enseignants, en vint à la conclusion suivante :

> Dans les pays industrialisés, la dégradation des conditions de travail et les bas salaires découragent les nouvelles recrues d'entrer dans la profession, ce qui entraîne une pénurie de main-d'œuvre et menace de dégrader la qualité des enseignements délivrés à un moment où le besoin d'acquisition de connaissances et de savoir-faire s'accroît considérablement. [3]

Les gouvernements travaillistes étaient confrontés à plusieurs problèmes. Le corps enseignant vieillissait, et il fut reconnu que 45% des enseignants partiraient à la retraite dans les 15 années à venir. D'autre part, une proportion importante des jeunes recrues ne restaient pas dans l'enseignement. Smithers et Robinson menèrent une enquête approfondie qui portait à la fois sur la quantité d'enseignants qui quittaient la profession, et sur les raisons qui entraînaient cet abandon. Il en résulta que sur 100 enseignants entrés en formation en 1998, seulement 88 la terminaient. À la fin de leurs études, seuls 59 choisissaient d'enseigner, et ils n'étaient plus que 53 au bout de trois ans[4]. De plus, ils constatèrent que le taux de démissions était en augmentation. Pour établir une estimation juste et précise, ils divisèrent en deux catégories distinctes les démissionnaires. Ils séparèrent ceux qui souhaitaient trouver un autre poste, de ceux qui voulaient abandonner la profession (*turnover & wastage*). Alors qu'en 1989 le taux de démissionnaires était de 9,6% dans la première catégorie et de 5,1% dans la seconde, en 2001, ils passèrent à 14,5%[5] et 6,8%. Les principales raisons évoquées étaient les suivantes : un surplus de travail (58%), le comportement des élèves (45%), la politique éducative mise en place par le gouvernement (37%)[6], les salaires insuffisants (25%), les stress (22%) et le statut (20%). Les démissionnaires étaient plus présents à Londres et dans le Sud

[1] Sur 31 pays, seuls 6 formaient trop d'enseignants (la Grèce, Chypre, l'Italie, Le Lichtenstein et l'Autriche), quatre seulement se trouvait dans une situation d'équilibre (la Finlande, l'Espagne, l'Écosse et l'Irlande du Nord). D'autre part, seuls deux pays n'étaient pas touchés par la fuite des enseignants titularisés, et il s'agissait du Portugal et de la France.

[2] L'UNESCO est l'organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.

[3] « *The declining conditions and low salaries in the industrialised nations are discouraging new recruits to the profession, creating shortages ans threatening to diminish the quality of education at a time when the need of knowledge and skills is growing drammatically* », Alan, Smithers, Pamela, Robinson, *Factors affecting Teachers' decisions to leave the profession*, University of Liverpool, Centre for Education and Employment Research, Research report N°430, 2003, p. 1,
<http://dera.ioe.ac.uk/4759/1/RR430.pdf> (consulté le 25 mars 2017).

[4] Une autre étude réalisée en 2002 allait dans ce sens, puisqu'elle arrivait à la conclusion que 40% des étudiants entrés dans les instituts de formation des maîtres n'enseigneraient jamais. Alan, Smithers, Pamela, Robinson, *Factors Affecting Teachers' decision to le ave the professions, op. cit.*, pp. 1-10.

[5] Ce taux est plutôt élevé pour une profession du secteur public. En comparaison, la même année, il était de 12,5% dans le domaine de la santé et 11,5% dans les collectivités locales. *Ibid*, pp. 1-10.

[6] Cette raison n'avait pas été invoquée en 1989, il s'agissait donc d'une nouvelle revendication. *Ibid,* pp. 1-10.

Est du pays que dans les autres régions de l'Angleterre et du Pays de Galles. Les principales raisons invoquées étaient également différentes. À Londres, les enseignants quittaient un poste pour des raisons financières[1], ou à cause du comportement des élèves, alors que les autres enseignants démissionnaient en priorité à cause de la surcharge de travail et de l'absence de promotion. Les problèmes de manque d'enseignants restaient les plus marqués en science, en ingénierie et dans les nouvelles technologies car les différents de salaire entre les emplois du privé et du public étaient trop marqués.

Pour faire face aux problèmes récurrents de pénurie de main-d'œuvre, les nouveaux travaillistes choisirent de mettre en place une revalorisation de la grille des salaires. Cette réforme fut accompagnée d'un changement significatif : une partie de la rémunération des enseignants serait désormais liée à la performance[2]. Cette mesure[3], qui marquait une rupture dans la perception du métier d'enseignant par les pouvoirs publics, reçut un accueil mitigé. Auparavant la progression de la rémunération reposait exclusivement sur la progression à l'ancienneté. En 1998, la grille était divisée en neuf points de progression, ce qui permettait une évolution annuelle. Le dernier échelon se situait à 22 410 livres sterling[4]. Les enseignants parvenaient au sommet de la grille assez rapidement, et par la suite, s'ils souhaitaient augmenter leurs revenus, ils devaient effectuer des tâches administratives. Toutefois, pour obtenir une hausse significative de sa rémunération, il fallait postuler à un poste de direction. La possibilité d'obtenir une augmentation de salaire grâce à la qualité de son travail existait, mais elle ne concernait qu'1% des enseignants. Avec la réforme de l'enseignement et la mise en place d'un quasi-marché de l'éducation, la vision du travail enseignant avait changé, et la manière de le rémunérer aussi.

C'est dans le livre vert publié par les nouveaux travaillistes en 1998 que la question de la rémunération des enseignants fut traitée. L'idée de mettre en place une grille indiciaire basée sur la performance y était exposée et, dès l'année 2000, ce système fut déployé à

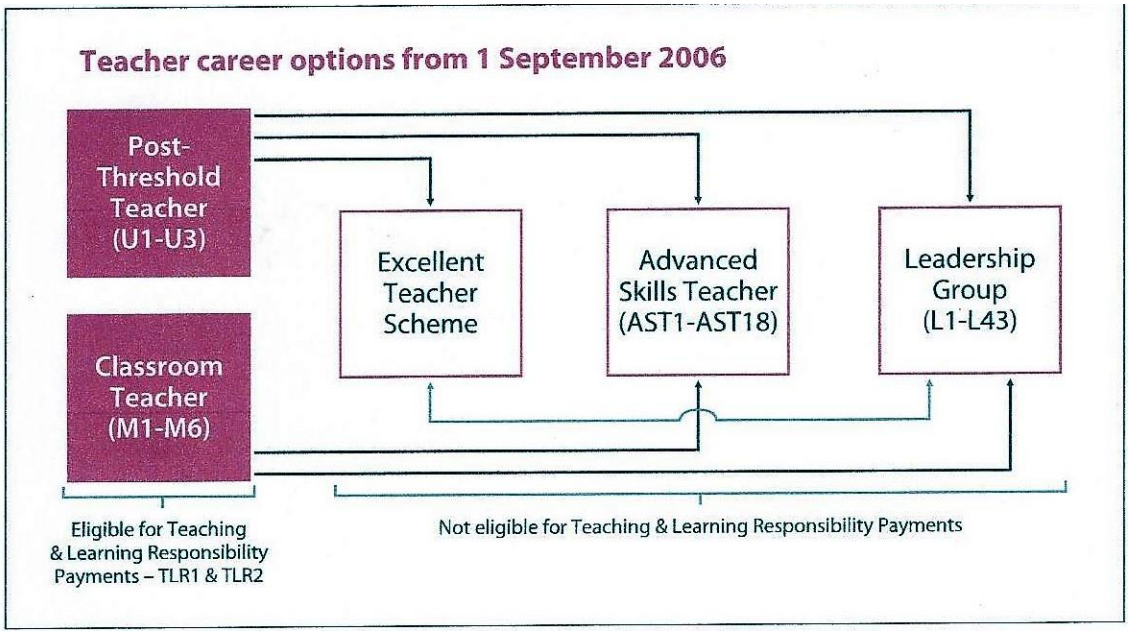
[1] Le prix très élevé des logements dans la capitale était une des raisons principales qui poussait les enseignants à la démission. *Ibid,* pp. 1-10.

[2] Simon, Burgess, Bronwyn, Croxon, *The Impact of Teacher pay reform on pupil attainment : an outline of the CMPO research project on the perfomance threshold,* University of Bristol, CMPO working paper, series N°01/36, 2001, 29 p.,
<https://pdfs.semanticscholar.org/b6ba/e8a3e02a76ba66c8bb299960e9d09318a729.pdf> (consulté le 5 juin 2017).

[3] La principale critique portait sur l'organisation des grilles indiciaires. Alors que la fuite des enseignants se situait principalement en début de carrière, la majoration salariale n'intervenait qu'au bout de 10 ans d'exercice.

[4] The Secretary of State for Education and Employment, *Teachers : meeeting the challenge of change,* Londres, Dfee, Green paper, 1998, p. 32,
<http://www.educationengland.org.uk/documents/gp1998/teachers-change.html> (consulté le 12 mars 2012).

l'échelle nationale. Chaque enseignant ayant atteint le niveau 9 de l'ancienne échelle était invité à soumettre un dossier lui permettant d'entrer dans la nouvelle grille indiciaire. Chaque postulant accepté recevait une majoration annuelle de 2000 livres. La grille était plafonnée à 30 000 livres, et le franchissement des échelons était conditionné par l'atteinte d'objectifs fixés annuellement par la direction. La création du poste d'*Advanced Skills Teacher* (AST) dès 2001, et celle d'*Exellent teacher* en 2006, donna la possibilité aux enseignants qui le souhaitaient de pouvoir avancer dans leur carrière et de voir leur rémunération progresser sans prendre de responsabilités extra-pédagogiques. Il s'agissait, pour les enseignants expérimentés, de s'engager dans la formation pédagogique de leurs collègues, au sein de leur établissement pour les *Excellent teacher,* et dans plusieurs établissements pour les AST.



(Source : DfES, 2006)

Schéma 22. Évolution de carrière des enseignants à partir de 2006

En 2001, à la suite du mécontentement des syndicats qui menaçaient de lancer un mouvement de grève si les enseignants n'obtenaient pas une réduction de leur temps de travail[1], le gouvernement travailliste commissionna une entreprise d'audit privée[2] dans le but de déterminer l'importance de la surcharge de travail des enseignants, et ses causes. Il s'avéra qu'un directeur d'école travaillait en moyenne une soixantaine d'heures par semaine, et un enseignant une cinquantaine d'heures. L'enquête montra qu'une fois les congés déduits les enseignants n'effectuaient pas plus d'heures que les employés des autres secteurs, mais que leur charge de travail était répartie inégalement dans l'année. Elle montra également qu'ils passaient trop de temps à effectuer des tâches administratives sans lien avec leur travail d'enseignement. Les directeurs, quant à eux, effectuaient en moyenne plus d'heures que les dirigeants des autres secteurs d'activité.

	1994	1996	2000
Directeur d'école primaire	54,6	54,9	58,1
Directeur adjoint d'école primaire	51,5	53,6	55,3
Enseignant d'école primaire	48,8	50,8	51,9
Chef d'établissement secondaire	60,4	61	60,1
Principal adjoint d'établissement secondaire	56	55,6	57,7
Chef de service d'établissement secondaire	49,9	52,1	52,1
Enseignant d'établissement secondaire	48,2	49,6	50,6
Enseignant spécialisé	46,5	49	50,2

(Source : D'après PriceWaterhouse coopers, 2001)

Tableau 26. Temps de travail hebdomadaire des corps enseignants anglais et gallois par type d'emploi (1994-2000)

[1] En 2001, les trois principaux syndicats enseignants au Royaume-Uni, le NUT, le NASUWT et ATL votèrent une résolution demandant d'abaisser le temps de travail hebdomadaire à 35 heures. Dans la continuité de ce mouvement, ils prévoyaient d'engager des actions syndicales. Howard, Stevenson, Bob, Carter, Rowena, Passy, « New professionalism, workforce remodeling and the restructuring of teachers' work », *International electronic journal for leadership in learning,* Vol. 11, 2007, 11 p., <http://iejll.journalhosting.ucalgary.ca/iejll/index.php/ijll/article/view/670/331> (consulté le 10 mai 2017).

[2] Le gouvernement commissionna PriceWaterhousecoopers pour mener une mission d'audit du corps enseignant afin de déterminer les raisons de la surcharge de travail et d'envisager des solutions permettant d'y remédier.

Type d'emploi	École primaire	École secondaire	École spécialisée
Directeur d'école - nombre d'heures hebdomadaires	59	64,3	58
- nombres d'heures passées à enseigner	5,4	1,4	3,2
Autres catégorie professionnelle - nombre d'heures hebdomadaires	54,5	55,3	58,5
- nombre d'heures passées à enseigner	21,8	19,1	17,8

(Source : D'après PriceWaterhouse coopers, 2001)

Tableau 27. Temps de travail hebdomadaire des corps enseignants anglais et gallois en 2001 par type d'emploi et d'écoles

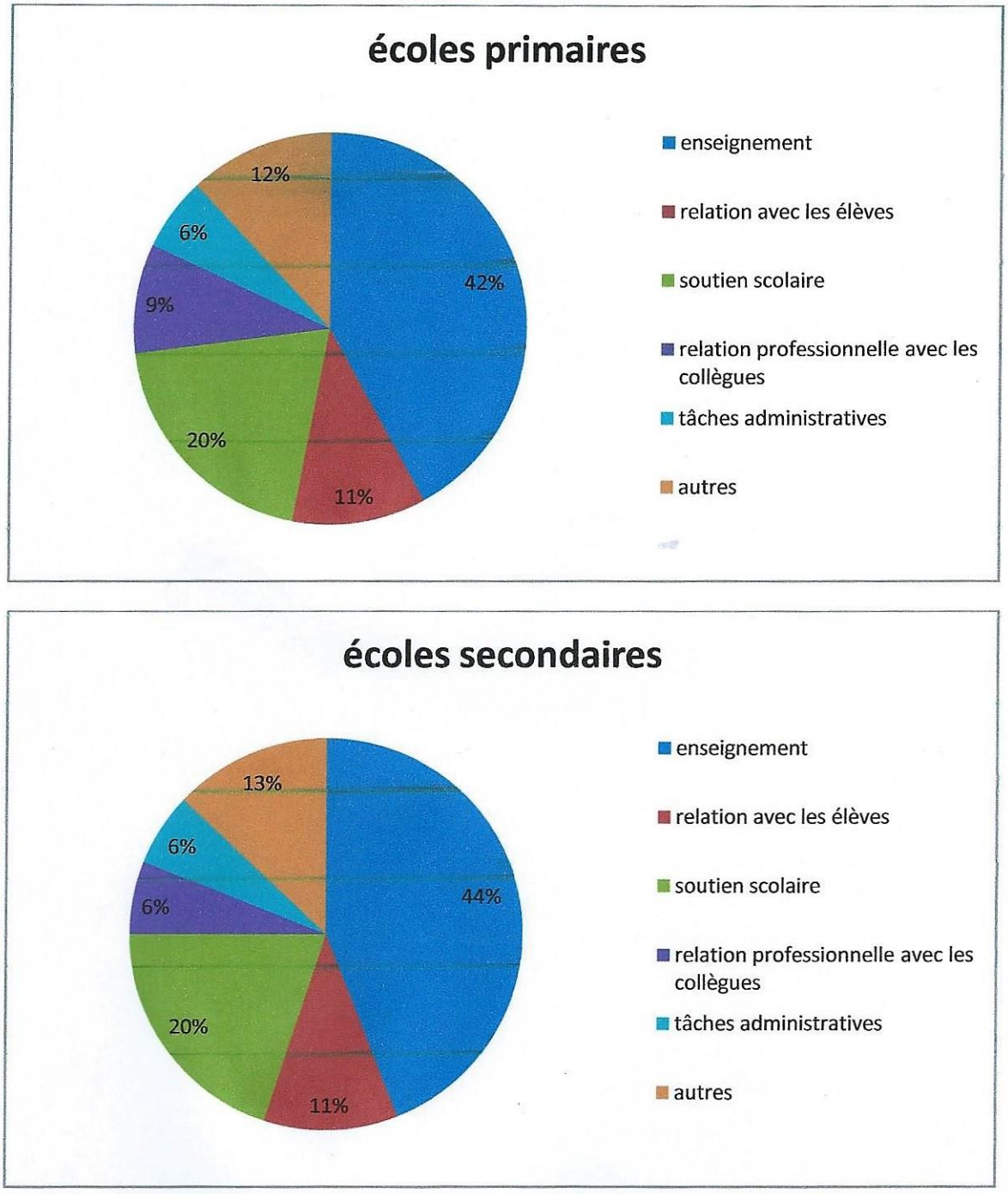
Une fois ces résultats connus, le gouvernement choisit de mettre en place toute une série de réformes censées alléger la charge de travail des enseignants, tout en leur permettant de se reconcentrant sur des tâches d'enseignement. La réorganisation du travail des enseignants fut menée en concertation avec les différents acteurs du monde éducatif. Un groupe de travail qui réunissait les membres du gouvernement, les collectivités locales, des membres de l'Assemblée galloise, cinq des six syndicats enseignants, et des syndicats défendant le personnel de soutien fut créé. Appelé le *Workforce Agreement Monitoring Group* (WAMG)[1] , il concrétisa la mise en place d'un partenariat social entre les pouvoirs publics et les syndicats enseignants. Il faut souligner que le *National Union of Teachers* (NUT), qui est le syndicat majoritaire chez les enseignants[2], refusa de s'associer aux membres de ce groupe parce qu'il ne voulait pas perdre son indépendance et sa liberté de parole. Au sein du WAMG les échanges devaient rester confidentiels, et une fois un consensus obtenu, tous devaient le défendre sans réserve. Les discussions, engendrées par la réflexion sur la surcharge de travail des enseignants, conduisirent, en janvier 2003, à la signature d'un document intitulé *Raising Standards and tackling workload : a national agreement* [3].

Ce rapport reconnut que les enseignants, qui effectuaient un nombre élevées d'heures de travail, passaient trop de temps à effectuer des tâches sans rapport direct avec leur mission d'enseignement, et qu'il était nécessaire de libérer une partie de leur temps pour qu'il soit consacré à des tâches pédagogiques et à l'augmentation du niveau des élèves, comme cela était préconisé dans la politique éducative voulue par le gouvernement (voir schéma 22).

[1] Entre 1919 et 1987, c'est le comité Burnham qui négociait les rémunérations des enseignants qui s'appliquaient au niveau national. Il réunissait les syndicats enseignants, les collectivités locales et le gouvernement. Les conditions de travail étaient négociées par les syndicats au niveau local. Entre 1984 et 1986, le gouvernement dût faire face à de nombreux mouvements de grève. En 1987, il fit promulguer une loi (*The 1987 Teachers'pay and conditions Act*) qui donnait au ministre de l'Éducation le pouvoir de fixer unilatéralement les conditions de travail et de rémunération des enseignants, ce qui réduisit considérablement le pouvoir des syndicats et des collectivités locales. En 2002, lorsque les nouveaux travaillistes décidèrent de négocier un accord sur la rémunération et les conditions de travail des enseignants en partenariat avec les syndicats et les collectivités locales, cela fut perçut comme une ouverture inattendue de la part du gouvernent. Anne, Beauvallet, "English teachers'Unions in the early 21st century: What role in a fragmented world?", *Revue LISA/ LISA e-journal,* Vol.XII-N°8, 2014,
<http://lisa.revues.org/7108 ; DOI : 10.4000/lisa.7108> (consulté le 10 novembre 2016).

[2] La profession enseignante reste très fortement syndicalisée en Angleterre et au Pays de Galles, puisqu'en 2015 97% des ses membres appartenaient à un syndicat. En 2007, le NUT rassemblait 330 000 membres.

[3] ATL, Dfes, GMB, NAHT, NASUWT, NEOST, PAT, SHA, TGWU, UNISON, WAG, *Raising standards and tackling workload : a national agreement, time for standards,* Londres, WAMG, 2003, 21 p.,
<http://dera.ioe.ac.uk/540/1/081210thenationalagreementen.pdf> (consulté le 5 juin 2017).



(Source : D'apprès Université de Birmingham, 2003)

Schéma 23. Répartition des tâches enseignantes par catégories dans les écoles primaires et secondaires (2003)

Différentes mesures furent élaborées dont la mise en œuvre devait s'étaler sur quatre ans : le temps de travail hebdomadaire devait être réduit, et la convention collective modifiée pour spécifier précisément la liste des tâches que les enseignants ne devaient plus effectuer[1]. De plus, ceux-ci devaient consacrer 10% de leur temps de travail quotidien exclusivement à la préparation et à l'organisation du travail en classe. Enfin, les heures de travail effectuées pour remplacer des collègues absents ne devaient plus dépasser 38 heures par an. Pour réduire le nombre d'heures travaillées, le gouvernement promit d'embaucher 10 000 enseignants supplémentaires et 50 000 personnes en soutien. Ces réformes conduisirent à la création d'un nouveau statut pour les assistants pédagogiques[2] (le *Higher Level Teaching Assistant* ,HLTA)[3], qui leur permettait de prendre en charge des classes entières sous la supervision d'un enseignant. L'accord insistait sur le développement du personnel de soutien qui devait aider les enseignants dans leurs tâches quotidiennes. Il s'agissait donc d'embaucher des assistants pédagogiques, des employés administratifs, et des assistants techniciens qui devaient aider les enseignants dans l'enseignement de l'ICT qui avait été rendu obligatoire dans toutes les écoles.

L'annonce de ces réformes fut mal accueillie par le NUT qui refusa de signer l'accord. Celui-ci s'inquiétait du statut étendu et revalorisé des assistants pédagogiques[4] qui, selon lui, menaçait le statut des enseignants qui s'étaient battus de nombreuses années pour que la profession ne soit accessible qu'aux titulaires de diplômes universitaires. Ils craignaient donc que cela entraîne une dévalorisation du statut d'enseignant, et une fragmentation du métier avec des enseignants bien formés d'un côté, et des assistants au statut plus précaire de l'autre, mais tout de même autorisés à prendre en charge une partie des enseignements en classe entière.

Carter, Stevenson et Passy critiquèrent l'augmentation des responsabilités endossées par les nouveaux assistants pédagogiques, dans la mesure où le personnel employé pour prendre en charge les classes était nettement moins qualifié et diplômé. De plus, ils reprochèrent aux nouvelles politiques en place d'inciter les enseignants à se focaliser sur la délivrance des

[1] Cette liste comptabilisait 25 tâches distinctes.
[2] Jusqu'à cette date, la présence d'assistants pédagogiques se justifiait par la prise en charge, au sein d'une classe, d'enfants présentant soit de grosses difficultés d'apprentissage, soit un handicap. Ils n'étaient pas autorisés à prendre en charge des classes complètes.
[3] À la suite de la création de ce poste, le gouvernement mit en place un système de grades (niveau 1 à niveau 4 / *Level 1 to 4*) qui permettait aux assistants pédagogiques d'envisager une évolution de carrière. Le niveau 4 correspondait au métier de HLTA.
[4] L'accord précisait que les HLTA bénéficieraient, avec l'augmentation de leur charge de travail, d'une revalorisation salariale et de meilleures conditions d'embauche. De plus, leur niveau de formation fut revalorisé.

savoirs, en minimisant l'importance de la pédagogie employée, et le contenu des savoirs. Selon eux, ce modèle de fonctionnement réduisait les compétences professionnelles des enseignants à de simples techniques d'apprentissage et d'évaluation. L'enseignant se contentait d'appliquer des modèles élaborés par le ministère, dans le but de mettre en œuvre ses politiques gouvernementales.

(Source : DfES, 1998)

Schéma 24. La réorganisation du travail enseignant voulue par les nouveaux travaillistes

En 2009, un article de BBCnews[1] reprenait les conclusions d'un rapport qui analysait les conséquences engendrées par la réorganisation du travail enseignant. Les résultats obtenus étaient très mitigés. Bien que les enseignants fussent moins stressés, grâce au gain de temps réinvesti sur des tâches d'enseignement, le problème de la surcharge de travail n'était pas réglé, puisque le temps libéré était automatiquement reporté sur des tâches qui étaient auparavant délaissées. De plus, la majorité des directeurs d'écoles ne constataient pas une hausse significative du niveau et des compétences de leurs élèves. Il apparaissait qu'une importante charge de travail était transférée sur les assistants pédagogiques et administratifs[2], et qui se retrouvaient à devoir effectuer une grande partie des anciennes tâches enseignantes, ce qui les contraignait à effectuer de nombreuses heures supplémentaires non rémunérées. De plus, de nombreux assistants pédagogiques se retrouvaient dans l'obligation d'assurer seuls la prise en charge de classes, et ce pendant de longs mois, en raison de difficultés de recrutement, et de la nécessité pour les directeurs de faire des économies sur les salaires. Le gouvernement, en choisissant de faire évoluer la position des assistants, et d'augmenter significativement leur nombre, avait ouvert la voie à une forme de précarisation d'une partie de la main-d'œuvre présente dans les établissements scolaires.

[1] BBC news, Teachers' workloads « not reduced », 2 septembre 2009,
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/8234033.stm> (consulté le 5 juin 2017).

[2] Entre 1997 et 2007, le nombre d'assistants venus en soutien a fortement augmenté puisqu'ils sont passés de 60 000 à 163 000. Hilary, Burgess, *An expoloration of Higher level teaching assistants' (HLTA) perceptions of their training and development in the context of school workforce reform,* The Open University, Centre for research in education and eucational technology, 2009, p. 2,
< http://oro.open.ac.uk/13179/2/E037E76D.pdf> (consulté le 5 juin 2017).

	Average total hours per week										
	Total (b)										
	1994	1996	2000	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Primary	Hours	Hours	Hours	Hours	Hours	Hours	Hours	Hours	Hours	Hours	Hours
Headteachers[1]	55.4	55.7	58.9	55.5	55.6	52.9	53.5	54.2	55.2	55.9	56.1
Deputy heads[2]	52.4	54.5	56.2	56.4	55.7	55.7	53.4	51.4	52.8	53.9	50.9
Classroom teachers[3]	48.8	50.8	52.8	51.8	52.5	50.9	50.1	51.5	52.2	51.2	50.2
Secondary											
Headteachers[4]	61.1	61.7	60.8	60.9	60.8	62.6	65.1	57.6	59.5	58.6	57.3
Deputy head[5]	56.9	56.5	58.6	56.5	54.1	58.1	61.0	53.6	58.0	54.9	53.7
Heads of faculty/ department[6]	50.7	53.0	52.9	52.7	51.6	51.2	51.5	50.2	52.9	49.5	50.3
Classroom teachers	48.9	50.3	51.3	50.8	49.9	49.3	49.1	48.7	49.9	50.4	49.9
Special (a)											
Classroom teachers[7]	47.5	50.0	51.2	47.6	46.3	45.6	43.9	45.0	48.3	42.8	46.4

(Source : DfE, 2010)

Tableau 28. Évolution du temps de travail du personnel enseignant entre 1994 et 2010

2.2.2 L'évolution du travail enseignant en Écosse et en Irlande du Nord

En Septembre 1999, le comité qui négociait les conditions de travail et les salaires des enseignants en Écosse ne réussit pas à trouver un accord, et les discussions furent bloquées. Le ministre de l'Éducation travailliste décida alors de convoquer un comité *ad hoc*, chargé d'enquêter sur les conditions de travail et de rémunération des enseignants. En mai 2000, celui-ci émit un rapport baptisé *The McCrone report*. Il mettait en avant les mauvaises conditions de travail des enseignants écossais qui ne se sentaient pas reconnus à leur juste valeur, et qui étaient trop stressés. Il ressortit que le travail administratif leur prenait trop de temps. Il était donc préconisé de revaloriser rapidement leur statut, et d'augmenter leur rémunération de manière significative, sans quoi, il serait difficile pour le gouvernement d'atteindre les objectifs d'excellence qu'il s'était fixé. Dès septembre 2000, l'exécutif écossais fixa un calendrier de rencontres réunissant les syndicats enseignants, les représentants des collectivités locales et du ministère de l'Éducation. Ensemble, et sur les

bases des conclusions du rapport McCrone, ils arrivèrent à un accord et publièrent, en janvier 2001, un document intitulé *A teaching profession for the 21st century*[1].

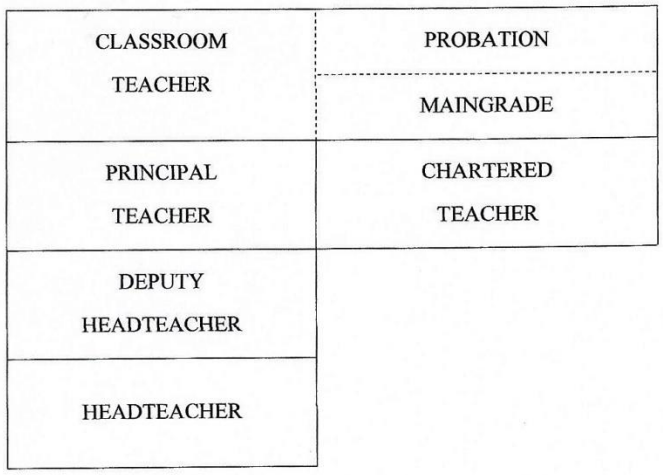
Contrairement à l'Angleterre, ce compromis aboutit à une revalorisation salariale qui n'était pas liée aux résultats obtenus. La progression par échelons de la grille indiciaire reposait sur l'ancienneté. Les enseignants bénéficièrent d'autres mesures incluant une revalorisation de leur statut grâce à la création d'une nouvelle qualification (*the chartered Teacher*), et le réaménagement de leur temps de travail, qui devait être ramené à 35 heures hebdomadaires. Ces deux thèmes, communs à l'Angleterre, au Pays de Galles et à l'Écosse, ne furent toutefois pas abordés de la même manière. Un calendrier fut établi, et il fut convenu que la mise en place de ces mesures se ferait entre 2001 et 2006.

La possibilité d'obtenir une revalorisation salariale, sans devoir postuler à un poste de direction ou sans être obligé d'accroître le volume de travail administratif effectué, fut offerte aux enseignants qui désiraient ne pas s'éloigner de l'enseignement. Ceux qui étaient intéressés par la revalorisation de leur statut et qui avaient atteint le sommet de la grille indiciaire étaient invités à s'engager dans une nouvelle formation. À l'issue de cette formation, les enseignants accédaient au grade de *chartered teacher*[2]. À la différence de l'Angleterre, ces enseignants ne devaient pas s'engager dans un rôle de formateur ; néanmoins, l'obtention de ce statut était fortement liée à la formation continue, qui devint obligatoire à hauteur de 35 heures par an.

Le temps de travail hebdomadaire fut également réorganisé, et un compromis fut établi au niveau national. Outre la limitation à 35 heures[3], la répartition entre le temps de présence devant les élèves et les autres activités (préparation des cours, correction, rencontre avec les parents…) fut clairement précisée[4]. De plus, deux listes départageant les tâches incombant aux enseignants et celles qui n'étaient pas de leur ressort furent établies, et l'embauche d'assistants pédagogiques fut préconisée. Comme en Angleterre, au fil des années, la présence des assistants pédagogiques augmenta, puisque leur nombre passa de quelques milliers au

[1] The Scottish Executive, *A teaching profession for the 21st century,* Édimbourg, The Scottish Executive, janvier 2001, 42 p.,
<http://www.ssta.org.uk/pdf/IGAgreement12.01.pdf> (consulté le 24 mars 2017).
[2] The Scottish Executive, *How to become a chartered teacher,* Édimbourg, The Scottish Executive, 2003, 6 p.,
<http://www.gov.scot/Resource/Doc/46930/0023894.pdf> (consulté le 5 mai 2017).
[3] En 2007, un rapport évaluant la mise en place de cet accord fut publié, et il apparaissait que les enseignants avaient du mal à réellement effectuer 35 heures par semaine, car ils avaient besoin de plus de temps pour accomplir toutes les tâches qui leur incombaient. HMIe, *Teaching Scotland's children : A report on progress in implementing « a teaching profession for the 21stcentury »*, Livingstone, HMIe, 2007, 49 p.,
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541204.pdf> (consulté le 20 mai 2017).
[4] Un enseignant ne devait pas passer plus de 22,5 heures par semaine devant ses élèves. Le reste du temps (33% de l'emploi du temps total) devait être consacré aux autres tâches. The Scottish Executive, *A teaching profession for the 21st century, op.cit.,* p. 7.

début des années 1990 à plus de 15 000 en 2007. Toutefois, ceux-ci ne bénéficiaient pas, en Écosse, d'un statut permettant une évolution de carrière, et leur travail, qui n'était pas clairement défini, était mal reconnu[1].



(Source: *Scottish Negociating Committee for teachers*, 2001)

Tableaux 29. Évolution de carrière des enseignants écossais entre 2002 et 2007

[1] Chris, Warhurst, Dennis, Nickson, Johanna, Commander, Kay, Gilbert, « Role stretch : assessing the blurring of teaching and non-teaching in the classroom assistant role in Scotland », *British educational research journal,* Vol. 40, N°1, 2014, pp. 170-186, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3036/pdf> (consulté le 18 avril 2017)

Unpromoted Teachers in Nursery, Special, Primary and Secondary Schools

Point	Annual Salary as at 1.08.03	2.9% Increase 1.4.04	2.9% Increase 1.4.05	2.0% Increase 1.4.06	2.25% Increase 1.4.07
0 (Probationer)	18000	18522	19059	19440	19878
1	21588	22215	22860	23316	23841
2	22875	23538	24222	24705	25260
3	24174	24876	25596	26109	26697
4	25578	26319	27081	27624	28245
5	27198	27987	28800	29376	30036
6	28707	29541	30399	31008	31707

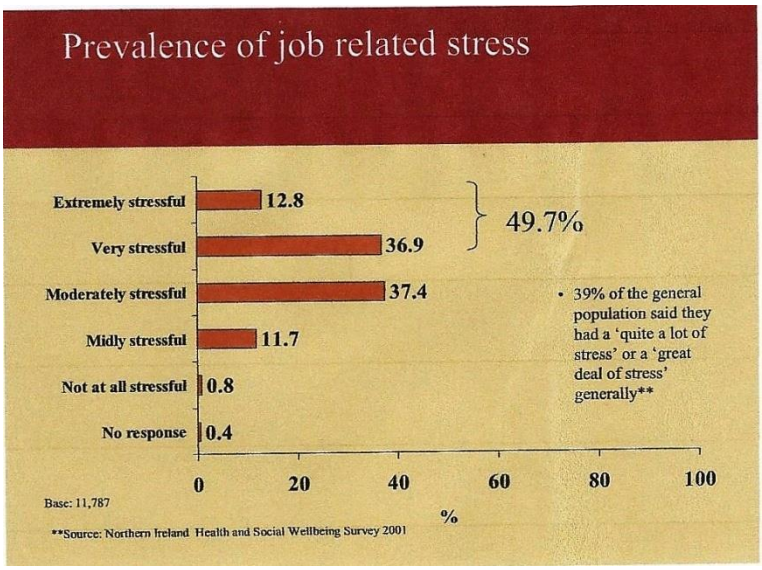
Chartered Teachers

Point	Annual Salary as at 1.08.03	2.9% Increase 1.4.04	2.9% Increase 1.4.05	2.0% Increase 1.4.06	2.25% Increase 1.4.07
1	29601	30459	31341	31968	32688
2	30600	31488	32400	33048	33792
3	31299	32208	33141	33804	34566
4	32601	33546	34518	35208	36000
5	33900	34884	35895	36612	37437
6	35199	36219	37269	38013	38868

(Source: *Scottish Negociating Committee for teachers*, 2001)

Tableaux 30 & 31. Évolution salariale des enseignants écossais entre 2002 et 2007

En Irlande du Nord, le débat ne concerna pas directement les conditions de travail[1], malgré la parution en 2002, d'une enquête portant sur la santé des enseignants en Irlande du Nord[2], et qui mit en avant la présence d'un stress important qui était dû, pour 74% d'entre eux, à une surcharge importante de travail[3] (tableaux 32 & 33).



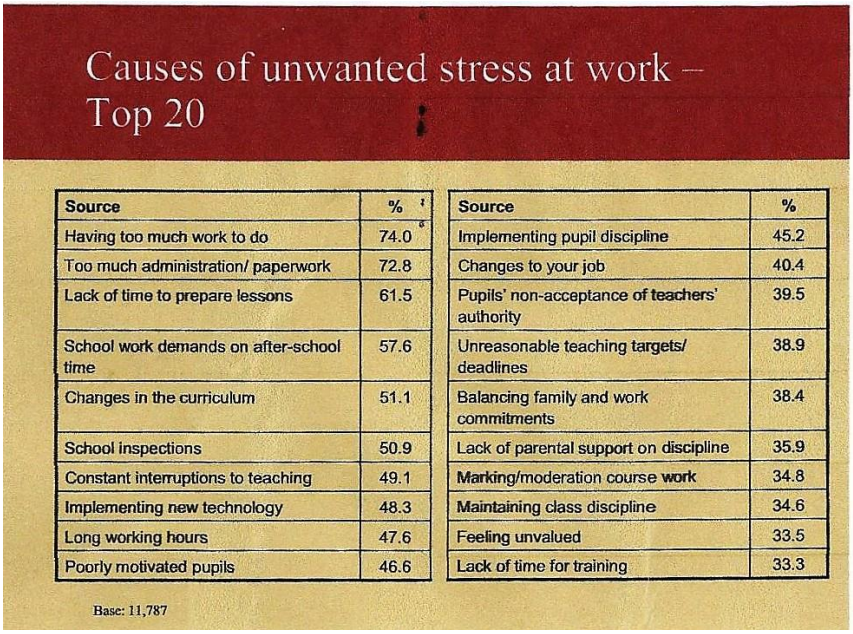
(Source : PriceWaterhouseCoopers, 2002)

Tableau 32. Échelle de stress chez les enseignants nord-irlandais

[1] En Irlande du Nord, aucun nouvel accord ne fut trouvé avant 2011. Le dernier datait de 1987.

[2] Cette enquête fut demandée par le ministère de l'Éducation et confié à l'agence privée PriceWaterhouseCoopers.

[3] PriceWatherhouseCoopers, *The Northern Ireland Teacher's Health and Wellbeing survey,* Belfast, 2001, 133 p.,
<https://core.ac.uk/download/pdf/309150.pdf> (consulté le 15 mai 2017)



Causes of unwanted stress at work – Top 20

Source	%	Source	%
Having too much work to do	74.0	Implementing pupil discipline	45.2
Too much administration/ paperwork	72.8	Changes to your job	40.4
Lack of time to prepare lessons	61.5	Pupils' non-acceptance of teachers' authority	39.5
School work demands on after-school time	57.6	Unreasonable teaching targets/ deadlines	38.9
Changes in the curriculum	51.1	Balancing family and work commitments	38.4
School inspections	50.9	Lack of parental support on discipline	35.9
Constant interruptions to teaching	49.1	Marking/moderation course work	34.8
Implementing new technology	48.3	Maintaining class discipline	34.6
Long working hours	47.6	Feeling unvalued	33.5
Poorly motivated pupils	46.6	Lack of time for training	33.3

Base: 11,787

(Source : PriceWaterhouseCoopers, 20020)

Tableau 33. Causes du stress chez les enseignants nord-irlandais

En juin 2002, le ministère de l'Éducation, à la demande du *Teachers' Negociatting Committee*, mit en place un comité d'enquête[1] qui devait s'intéresser à la rémunération et aux conditions de travail des enseignants. Lors de sa publication, il apparut que la majorité des enseignants souhaitaient conserver des salaires basés sur la parité avec l'Angleterre et le Pays de Galles. Les raisons évoquées étaient les suivantes : les employés du secteur public avaient toujours bénéficié d'une parité salariale avec l'Angleterre, et celle-ci leur avait toujours profité. De plus, les enseignants avaient peur que la fin de la parité n'engendre une baisse des salaires, et par effet de domino des pensions de retraite, ce qui pourrait entraîner une fuite des meilleurs professionnels. D'autre part, malgré une surcharge de travail évidente, il apparut que les enseignants nord-irlandais ne souhaitaient pas que les tâches des assistants pédagogiques évoluent de la même manière que dans les autres nations du Royaume-Uni, et ne souhaitaient pas la création d'un statut similaire à celui des HLTA.

À la suite des conclusions de l'enquête, qui conseillait de conserver la parité des salaires avec l'Angleterre et le Pays de Galles, une revalorisation eut lieu. Elle fut basée sur un système de paiement aux résultats qui prenait pour modèle celui qui avait été mis en place en

[1] Teacher's pay and conditions of service inquiry, *Final report – Part 2 : Improving conditions, raising standards and negociating arrangements*, Belfast, Teachers' Negociatting Committtee, 2004, 93 p., <http://dera.ioe.ac.uk/657/1/payandcondfinalreportpart2-2.pdf> (consutlé le 1er février 2017).

Angleterre. Les enseignants, une fois qualifiés, étaient augmentés annuellement, en suivant la progression d'une échelle établie sur six points. Une fois au sommet, ils pouvaient postuler pour être transférés sur une seconde échelle (*The upper pays scale* - UPS)[1]. Leur progression était alors décidée par le directeur d'école. Initialement, l'accès à cette échelle et sa progression devaient être liés aux résultats obtenus par les enseignants, mais il se trouve que la grande majorité des enseignants ayant postulé ont obtenu leur transfert sur l'échelle UPS, et qu'un grand nombre d'entre eux avait atteint le niveau 3 de l'échelle UPS après seulement 11 ans d'enseignement.

Grille indiciaire	salaire	Nombre d'enseignants	% d'enseignants
M1	£20,627	150	1.0
M2	£22,259	288	2.0
M3	£24,048	449	3.1
M4	£25,898	561	3.9
M5	£27,939	597	4.1
M6	£30,148	880	6.0
UPS1	£32,660	1,523	10.5
UPS2	£33,870	1,895	13.0
UPS3	£35,121	8,225	56.5

(Source: d'après le DENI, 2009)

Tableau 34. Grille indiciaire des enseignants nord-irlandais en mai 2009

[1]Jessica, Bennett, *The Labour Market for Teachers in Northern Ireland,* Belfast, Economic Research Institute of Northern Ireland, 2010, pp. 56-69,
<http://eservices.afbini.gov.uk/erini/pdf/ERINIMon50.pdf> (consulté le 25 avril 2017).

	Primary			Secondary		
	2004	2008	% Change	2004	2008	% Change
North East	571.6	641.2	12.2	653.9	716.9	9.6
North West	584.9	656.3	12.2	591.3	657.0	11.1
Yorks & Humber	584.9	664.6	13.6	584.9	657.0	12.3
East Midlands	564.0	657.0	16.5	616.7	702.3	13.9
West Midlands	592.5	610.9	3.1	584.9	669.7	14.5
Eastern	580.0	616.8	6.3	615.2	687.8	11.8
London	600.8	647.8	7.8	640.4	746.2	16.5
South East	564.0	664.1	17.7	599.4	639.3	6.7
South West	570.7	610.9	7.0	603.9	679.8	12.6
Wales	595.5	633.6	6.4	624.0	688.7	10.4
Scotland	551.0	664.6	20.6	592.7	658.0	11.0
Northern Ireland	550.2	690.0	25.4	613.8	723.7	17.9
United Kingdom	**581.1**	**624.5**	**7.5**	**605.4**	**672.6**	**11.1**

(Source: *Economic Research Institue of Northern Ireland*, 2009)

Tableau 35. Salaires hebdomadaires des enseignants des secteurs primaire et secondaire travaillant à plein temps au Royaume-Uni (2009)

CONCLUSION

La formation des enseignants a dû être réorganisée et adaptée aux besoins, afin que le système éducatif britannique dispose rapidement d'enseignants aux compétences adéquates. De plus, il fut demandé aux professionnels en exercice de répondre aux attentes gouvernementales exprimées rapidement et de manière très efficace.

L'accord établi en Écosse a été nettement plus favorable aux enseignants que celui obtenu en Angleterre et au Pays de Galles. De la même manière, et malgré la parité des salaires établie entre l'Irlande du Nord et l'Angleterre et le Pays de Galles, il paraît beaucoup plus facile de progresser en Irlande du Nord. Le gouvernement anglais a été, dans tous les domaines de négociation, plus intransigeant et n'a accepté une amélioration des conditions de travail qu'en contrepartie d'un effort de la part des enseignants (augmentation des résultats des élèves). Ce rapport de force semble avoir été moins clairement en faveur des gouvernements écossais et nord-irlandais. Ainsi, les avantages accordés par les gouvernements n'ont pas systématiquement été contrebalancés par une demande de plus grande efficacité.

Toutefois, on constate qu'en fonction des forces d'opposition constituées par les différents organes de représentation des enseignants, la demande gouvernementale vis-à-vis du corps enseignants ne s'est pas imposée de la même manière. Si, dans tous le Royaume-Uni, il fut demandé aux enseignants de rendre des comptes et d'augmenter leurs performances, les professionnels écossais et nord-irlandais ont su s'imposer et établir un rapport de force plus équilibré avec leurs gouvernements. Ainsi, dans les domaines touchant à la formation et au travail enseignant, leurs revendications furent prises en compte et leurs conditions de travail évoluèrent en leur faveur. On constate également qu'ils regagnèrent un peu d'autonomie. Toutefois, si les gouvernements anglais ont réussit à imposer leurs réformes de manière plus autoritaire, ils se retrouvèrent très vite confrontés à un problème récurrent de pénurie provenant du manque d'attrait que suscitait cette profession[1].

[1] Malgré tous leurs efforts, les nouveaux travaillistes n'ont pas réussi à enrayer la fuite des enseignants, et il existe toujours en Angleterre une pénurie.

Chapitre 3

La réorganisation managériale au Royaume-Uni

À la fin des années 1980, les réformes ont permis aux gouvernements de redimensionner la place et le rôle exercés par les enseignants au sein des systèmes éducatifs. Celles-ci furent accompagnées par la mise en place de mesures appelées *New Public Management*[1] qui ont joué un rôle important dans le domaine de l'éducation.

Pour comprendre quelles ont été les conséquences engendrées par le *Public Management* dans le domaine de l'éducation, il est nécessaire d'expliquer sa mise en œuvre, et quelle en a été la teneur.

Il est également intéressant d'analyser comment les gouvernements ont réussi à tirer profit de cette réorganisation et quels en ont été les principaux changements. La direction des établissements scolaires fut totalement bouleversée. Ces transformations, qui ont données plus de pouvoirs aux équipes de direction, et notamment aux chefs d'établissement, ont-elles eu la même importance sur tout le territoire du Royaume-Uni, et ont-elles permis à toutes les équipes de direction de s'affirmer ?

1 Vers une nouvelle répartition des rôles

Entre la fin des années 1970 et la fin des années 1990, les réformes, enclenchées dans tout le Royaume-Uni par les gouvernements conservateurs, ont donné lieu à une nouvelle répartition des rôles qui touchait au fonctionnement de l'État et des services publics.

L'élaboration d'une politique basée sur un nouveau mode d'administration et de gestion du service public appelé *New Public Management* a engendré de profonds changements qui ont remodelé les systèmes éducatifs du Royaume-Uni. Dans ce cadre, la place des équipes de direction, et plus particulièrement celle des chefs d'établissement a été profondément modifiée, et leur rôle et leurs attributions ont été redéfinis.

[1] L'utilisation du terme anglais a été délibérément privilégiée, car l'appellation de « nouvelle gestion publique » désigne une forme d'organisation adaptée spécifiquement au modèle français. Elle diverge donc un peu du modèle anglo-saxon, et n'en n'est pas une reproduction fidèle.

1.1 Le *New Public Management* (NPM)

La notion de *New Public Management* est apparue à la fin des années 1970 au Royaume-Uni. La nouvelle droite a fortement réformé l'organisation et le fonctionnement bureaucratique de l'État providence mis en place à la fin de la Seconde Guerre mondiale, afin de le transformer en un État régulateur. De plus, pour tenir les promesses du gouvernement de réduction d'impôts et de désengagement de l'État, le NPM a supervisé une plus grande mise en responsabilité des services publics. Cette réorganisation majeure se concentra autour des aspects budgétaires et financiers qui devinrent centraux (le terme *value for money* devint récurrent) [1]. On observa également l'importante mise en place d'un contrôle à distance qui justifiait la création de nombreuses agences autonomes et semi-autonomes de type NDPB[2].

1.1.1 L'émergence du *New Public Management*

La réorganisation étatique de l'administration publique selon les principes du NPM ne se limita pas au Royaume-Uni, et, au cours des années 1980, de nombreux pays suivirent cette tendance à travers le monde (États-Unis, Nouvelle Zélande, Australie, Canada…). La particularité de ces réformes vient du fait qu'elle ne fut pas la résultante d'une école de pensée ou d'une théorie précise, mais de l'agrégation de plusieurs théories. Ainsi, le NPM est l'appellation donnée à la suite de la constatation d'une vague de réformes similaires mises en place par différents États[3], allant toutes dans le même sens, et ayant le même objectif. Il s'agissait de réduire les coûts, tout en augmentant l'efficacité des services rendus[4]. Comme le rappelle Yvon Pesqueux, le NPM rassemble :

> L'ensemble des processus de finalisation, d'organisation, d'animation et de contrôle des organisations publiques visant à développer leurs performances générales et à piloter leur évolution dans le respect de leur vocation[5].

Les conservateurs, pour mener leurs réformes, s'appuyèrent sur plusieurs théories qui sont présentées ci-dessous :

---

[1] Yvon, Pesqueux, *Les nouveaux managements publics (ou New Public Management)*, Paris, CNAM, 2006, 12p., <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00510878> (consulté le 5 mai 2017).

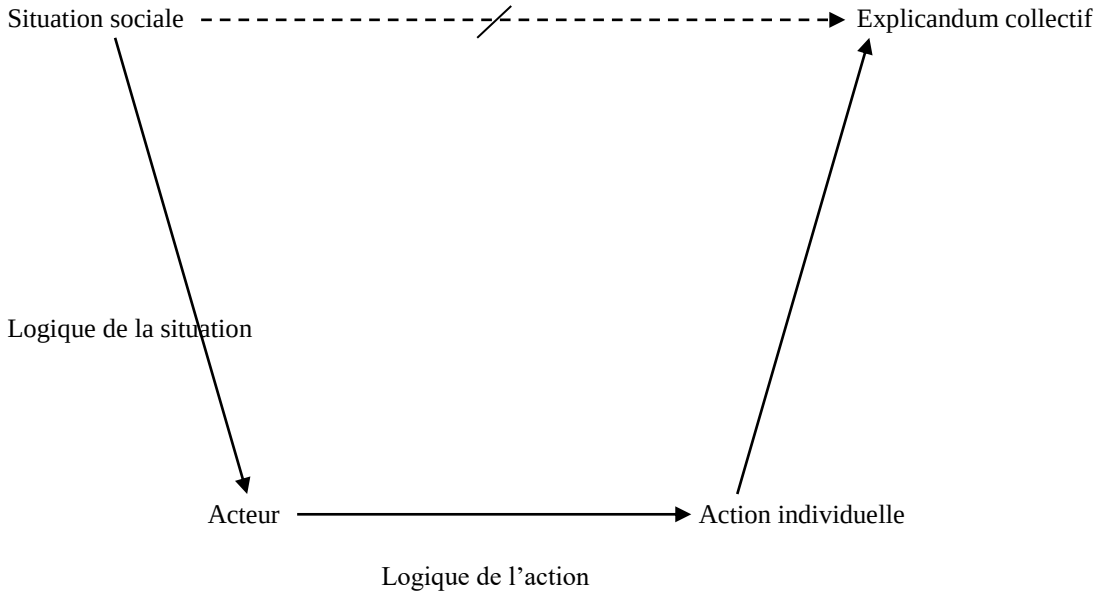
[2] *Non Departemental Public Body*, pour plus de précisions sur le fonctionnement des NDPB, se reporter au deuxième chapitre de la première partie.

[3] Le NPM ne fut pas seulement utilisé par la nouvelle droite, puisqu'en Europe du Nord, en Australie, et en Nouvelle Zélande, ce sont des gouvernements socio-démocrates qui se sont appuyés sur ces théories pour réformer le secteur public.

[4] Émilien, Ruiz, « Le New Public Management et la question des effectifs de l'État », Blog Penser/compter, Billets, 7 août 2004,
<http://compter.hypotheses.org/670#footnote_8_670> (Consulté le 5 juin 2017).

[5] Yvon Pesqueux, *Les nouveaux managements publics (ou New Public Management), op.cit.*, p. 1.

- la théorie des choix publics (*Public choice theory*) développée aux États-Unis dans les années 1960 par plusieurs économistes, dont James Buchanan, Waren Nutter et Gordon Tullock, fait appel à l'individualisme méthodologique. Seule la volonté des individus, qui les pousse à agir en fonction de leurs intérêts, expliquerait les phénomènes sociaux, et l'organisation d'une société. Les individus rationnels, en calculant le rapport coût / avantage d'une action par rapport à une autre agiraient en conséquence afin de maximiser leurs bénéfices.



(Source : D'après Gernod Gruening)

Schéma 25. Fonctionnement d'un individu rationnel

C'est en partant de cette théorie que ces économistes tentent d'expliquer les raisons des défaillances de l'État. Certains groupent sociaux, avantagés par leur position, tireraient profit de l'organisation étatique. Leur démonstration insiste également sur le fait que la bureaucratie étatique se montre relativement inefficace, et qu'elle est incapable de mener à bien ses missions. Selon eux, cela provient du fait que les bureaucrates, et en particulier les chefs de services, agissent surtout dans leur propre intérêt et non en faveur de l'intérêt général, et essaient de faire grossir leur service par l'ajout constant de tâches, et tentent sans cesse d'obtenir un budget plus conséquent, afin de gagner en pouvoir et de favoriser leur évolution de carrière.

Pour pallier ces inefficacités, les économistes appartenant à l'école des choix publics proposent de mettre en place diverses solutions, dont l'évaluation systématique du rapport

coûts / bénéfices inhérent à toute intervention publique, où la réorganisation d'un système décentralisé permettant de séparer les différents acteurs publics (ex : séparation entre le gouvernement, l'organisme financeur, et le prestataire de services…). Ils conseillent également de créer, au niveau des fournisseurs de services, de plus petites entités mises en compétition les unes avec les autres.

- La théorie des coûts de transaction (*transaction costs theory*) fut élaborée en deux temps, par Ronald Coase en 1937, puis par Olivier Williamson dans les années 1970. Ces deux théories, au départ, avaient pour but d'analyser la raison d'être des entreprises qui évoluaient au sein d'un marché, et de comprendre comment l'organisation des liens hiérarchiques internes leur permettait d'optimiser leurs coûts, notamment lors de la réalisation de transactions. Cette théorie fut exploitée par les gouvernements qui voulurent optimiser leurs volumes de dépenses en rendant leur mode de gouvernance plus efficace. Il s'agissait, en fonction du type de transaction entre les différents acteurs, d'envisager la structure de gouvernance la plus adéquate et la moins coûteuse. Cette théorie engendra une réorganisation importante des relations hiérarchiques à l'intérieur du service public du Royaume-Uni.

- La théorie de l'agence (*Principal/agent theory*), qu'il est possible de relier à la théorie des coûts de transaction dans la mesure où elle s'attache à analyser la teneur des relations contractuelles existant, au sein d'une entreprise entre le dirigeant et l'exécutant, fut explicitée en 1976 dans un article publié par Jensen et Meckling. Ces auteurs ont étudié en détail les liens contractuels qui pouvaient exister entre le principal (le donneur d'ordre) et l'agent (l'exécutant), et la manière dont leurs intérêts, au départ divergents, pouvaient arriver à converger pour le bien de l'entreprise et sa pérennité, et comment le dirigeant pouvait s'assurer de la bonne réalisation du contrat passé, en accord avec ses attentes. Ce modèle fut repris par les conservateurs qui cherchèrent à optimiser ce lien dans le domaine public. Il s'est donc agi de mettre en place un modèle au sein duquel s'établit un lien contractuel entre le gouvernement, ou l'agence mise en place par ses soins, et le prestataire de service. Il s'agissait d'optimiser ce lien, tout en s'assurant de l'efficience du rapport coût/résultats produit, ce qui impliquait la mise en place d'un contrôle accru des missions données aux agents[1].

[1] Gernod, Gruening, "Origin and theoretical basis of New Public Management", *International Public Management Journal*, Issue 1, N°25, 2001, 25 p., <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PSPA108/4NPM%20origins.pdf> (consulté le 25 avril 2017).

La mise en place de la NPM se concrétisa par l'élaboration de différents mécanismes censés optimiser le fonctionnement des services publics, tout en engageant une utilisation plus performante de l'argent public :

- une optimisation des budgets et une réorganisation de la distribution des fonds souvent conditionnée par les résultats produits ;

- la création d'un nombre importants d'agences autonomes ou semi-autonomes, qui permirent de mettre place une gouvernance à distance, et de séparer les différents procédés d'élaboration et de mise en œuvre des politiques publiques ;

- la mise en place de quasi-marchés permettant la décentralisation et la mise en compétition des agents prestataires de services au contact des citoyens-consommateurs ;

- un contrôle accru des résultats, la nécessité pour les agents fournisseurs de services de rendre des comptes auprès du donneur d'ordre et des consommateurs ;

- le recours, lorsque cela s'avérait possible, à des prestataires issus du secteur privé ou à des partenariats public-privé.

Il est important de constater, dans le cas du Royaume-Uni, la part importante du PIB que continuait de représenter le secteur public à la fin des années 1990 (environ 40 %)[1]. Ces réformes n'ont pas eu pour but de réduire drastiquement sa taille et son poids dans l'économie, mais plutôt d'engager une réorganisation profonde de son mode de fonctionnement. Le gouvernement, par la mise en place de ces nouveaux mécanismes, a cherché à rendre plus efficace le mode de fonctionnement du secteur public, en introduisant un modèle basé sur ce qui se faisait dans le secteur privé. Il s'agissait de s'inspirer du fonctionnement du marché et du modèle de gouvernance issu des entreprises, et de changer l'état d'esprit des agents du secteur public en leur demandant d'être plus attentifs à la performance et la réalisation d'objectifs précis.

1.1.2 *New Public Management* et éducation au Royaume-Uni

Au Royaume-Uni, dans le domaine de l'éducation, les réformes se rapportant aux principes portés par le NPM eurent lieu à la fin des années 1980. Elles étaient déjà très abouties lors de la mise en place de la dévolution à la fin des années 1990.

[1] Ewan, Ferlie, "Public Management in the United Kingdom : Efficiency and Accountability", *Politiques et Management Public*, Vol. 19, N°3, 2001, 19 p., <http://www.persee.fr/docAsPDF/pomap_0758-1726_2001_num_19_3_2683.pdf> (consulté le 10 juillet 2017).

Ces changements furent sous-tendus par une nouvelle perception du concept d'éducation en tant que service public. On constate, en observant les réformes menées, une vision plus marchande du service éducatif, car les parents devenaient des acteurs importants du marché en étant autorisés à retirer leur enfant en cas de mécontentement. Ils pouvaient condamner un mauvais produit à disparaître, faute d'être choisi. Toutefois, en fonction de l'histoire éducative de chacune des nations, cette approche fut plus ou moins encouragée. Par exemple, l'Écosse et le Pays de Galles, à la suite de la dévolution, s'engagèrent moins que l'Angleterre dans une vision consumériste de l'éducation, même si elles recoururent comme l'ensemble du Royaume-Uni aux principes du NPM. Voici ci-dessous un tableau descriptif qui regroupe, par nation, l'ensemble des réformes éducatives menées dans le cadre du NPM :

	Angleterre	**Pays de Galles**	**Écosse**	**Irlande du Nord**
Création d'agences autonomes ou semi-autonomes	**oui**	**oui**	**oui**	**oui**
Optimisation des budgets et distribution des fonds conditionnée par les résultats	**oui**	**oui**	**oui**	**oui**
Mise en place de Quasi-marchés	**oui avec ouverture totale**	**Oui, mais avec préservation du rôle des collectivités locales ; peu de concurrence entre les écoles et pas de diversification des établissements scolaires**	**Oui, mais avec préservation du rôle des collectivités locales ; peu de concurrence entre les écoles et pas de diversification des établissements scolaires**	**Oui, avec une ouverture importante mais conditionnée par l'appartenance communautaire et religieuse, avec une forte sélection à l'entrée du secondaire**
Nécessité de rendre des comptes / contrôle	**oui**	**oui**	**oui**	**oui**

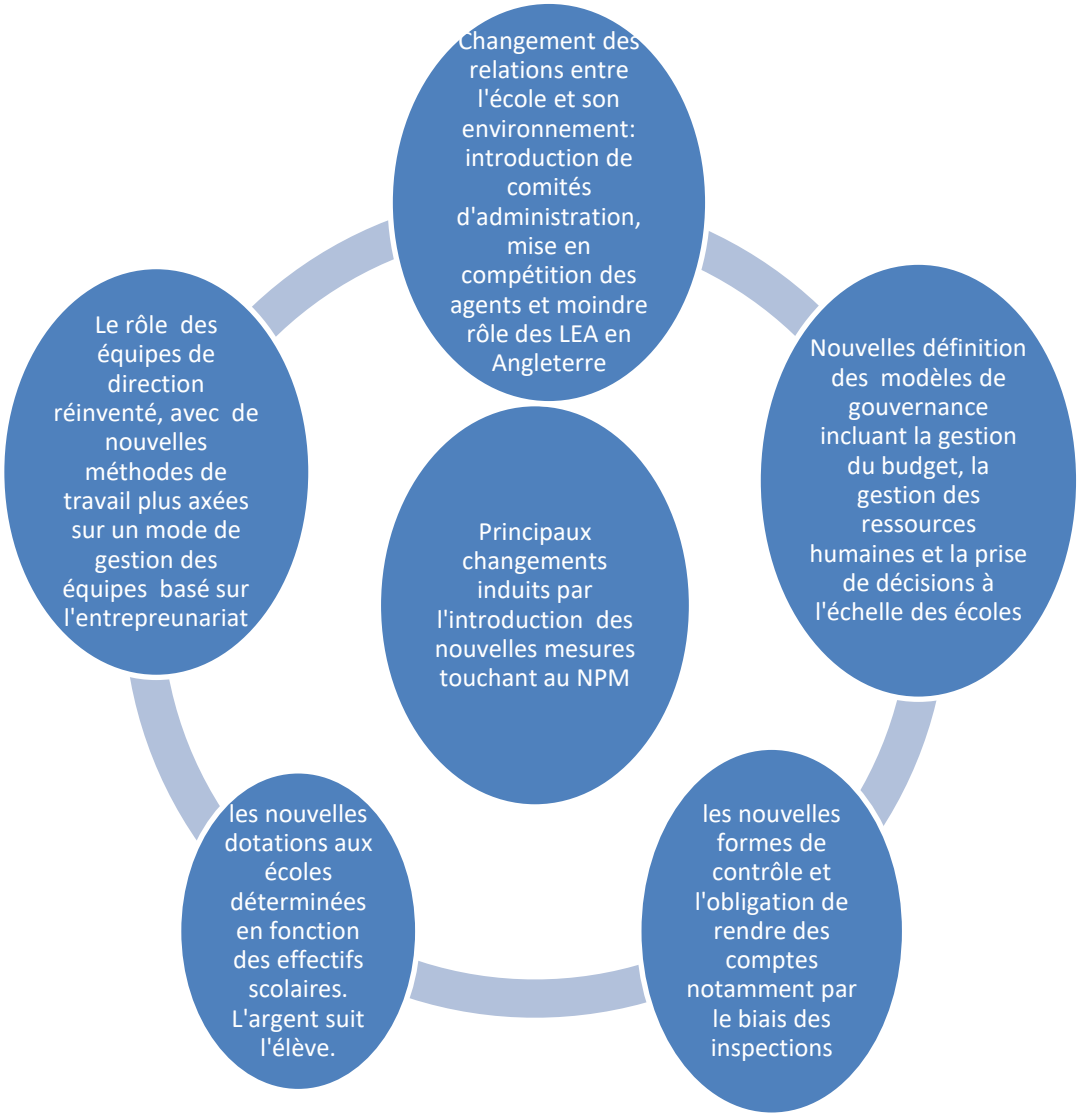
accru des résultats				
Introduction de fonds et d'initiatives provenant du secteur privé	**Oui dans tous les domaines du secteur éducatif**	**Seulement dans le cadre de partenariats publics privés engageant la rénovation du parc immobilier**	**Seulement dans le cadre de partenariats publics privés engageant la rénovation du parc immobilier**	**Seulement dans le cadre de partenariats publics privés engageant la rénovation du parc immobilier**

(Source : Isabelle Di natale)

Tableau 36. Mise en application, dans le domaine de l'éducation, des mesures liées au NPM à la suite de la dévolution des pouvoirs

En Angleterre, le gouvernement introduisit l'idée que chaque école ne devait plus être administrée mais gérée. Pour atteindre cet objectif, il redonna du pouvoir aux conseils d'administration, et il en enleva aux collectivités locales. Cela permettait de rendre le marché plus souple, et de donner aux écoles la capacité d'agir à la manière d'agents économiques autonomes évoluant au sein d'un marché. Il leur était désormais possible d'élaborer des plans d'amélioration, en fixant des objectifs définis en fonction de standards décidés par le gouvernement.

En dépit d'une adhésion plus ou moins importante aux principes du NPM dans les différentes nations du Royaume-Uni, la culture de la performance parvint à faire son apparition. Les écoles devaient pouvoir faire mieux avec moins de moyens, en optimisant leur manière de travailler. Pour cela, les enseignants devaient faire preuve d'une certaine flexibilité pour s'adapter aux nouvelles contraintes du marché, tout en répondant aux demandes d'élévation des niveaux attendue par les parents et les pouvoirs publics. Cette culture de la performance alliait à la fois l'atteinte d'objectifs chiffrés en termes de réussite, de responsabilité, et de diversification (ex : par la spécialisation dans un domaine en Angleterre et en Irlande du Nord…), et l'apparition de nouvelle méthodes de travail au sein des équipes éducatives (voir schéma 25).



(Source : Isabelle Di natale)

Schéma 26. Instauration des mesures relatives au NPM dans le domaine de l'éducation (de la fin des années 1980 au début des années 2000)

Comme l'explique Michel ST-Germain, ce modèle d'organisation engendra de nouveaux rapports de force entre les différents acteurs du secteur. Les enseignants pouvaient se retrouver en conflit avec leur direction qui exigeait désormais la réalisation d'objectifs précis et chiffrés, les équipes de direction pouvaient être en désaccord avec les décisions prises lors des conseils d'administration[1] chargés de définir les grandes lignes du projet d'école, et ces mêmes conseils d'administration pouvaient se heurter au contrôle des collectivités locales qui pouvaient elles-mêmes entrer en conflit avec l'État. De plus, les parents investis d'un nouveau pouvoir, en ayant la possibilité de retirer librement leur enfant de l'école et de siéger au conseil d'administration, pouvaient demander aux enseignants de rendre des comptes sur leurs actions, et sur les résultats obtenus lors des tests nationaux[2]. Enfin, les inspections académiques agissaient comme un contrôleur du système éducatif, et imposaient aux établissements la réalisation d'objectifs déterminés en fonction des attentes gouvernementales.

Michel de St Germain soulève une autre question très pertinente[3] qui porte sur la difficulté à concilier l'individualité des élèves et l'application de mesures très standardisées et normalisantes. Cette question survient d'autant plus vivement qu'il est nécessaire de prendre en compte les capacités d'apprentissage individuelle, et de tenir compte du fait que l'acquisition de savoirs ne pourra pas toujours s'effectuer de manière identique d'un enfant à un autre. Le pédagogue pourrait donc être amené à varier les temps d'apprentissage d'un élève à l'autre (surtout à l'école élémentaire). Ces constats peuvent donc conduire à la mise en place d'une éducation différenciée adaptées aux contextes sociaux et psychologiques des élèves, le risque étant de voir émerger une certaine catégorie d'enfants capables de réussir au sein d'un système répondant à l'exigence de normes standardisées, alors que d'autres seraient rejetés en raison de leur incapacité à répondre positivement aux attentes des pouvoirs publics.

Enfin, il est possible de s'interroger sur la manière dont ces réformes se sont imposées aux personnels enseignants. Peut-on attendre de leur part un engagement inconditionnel si le temps de l'explication n'a pas été pris ? Est-il possible d'engager de telles réformes sans s'assurer de l'adhésion des enseignants ? Il semble que cette donnée ait peu été prise en

[1] La mise en place des conseils d'administration peut être vue comme une réforme très démocratique et positive, dans la mesure où sa composition impose de rassembler l'essentiel des membres composant la communauté liée à l'établissement scolaire.
[2] Michel ST-Germain, « Une conséquence de la nouvelle gestion publique : l'émergence d'une pensée comptable en éducation », *Éducation et francophonie*, Vol. 29, 2001, p. 30, <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXIX_2_010.pdf> (consulté le 10 mai 2016).
[3] *Ibid.*, p. 30-34.

compte par les dirigeants anglais, alors qu'elle l'a été dans les autres nations, notamment en Écosse et en Irlande du Nord où les représentants de la profession enseignante ont toujours été associés aux réformes. Cela peut sans doute expliquer, en partie, l'inégalité des situations rencontrées au Royaume-Uni pour ce qui est du recrutement du personnel enseignant, et de la capacité à le retenir. Il est également possible de se demander quelle est la motivation des professionnels chargés de mettre en place ces réformes sur le terrain, et de s'interroger quant à l'enthousiasme des enseignants et des personnels de direction face à l'arrivée de ce type de mesures.

1.2 La direction des établissements scolaires dans le cadre du NPM

Dans un contexte de mise en autonomie des établissements scolaires et de réformes profondes du système éducatif, les directeurs d'écoles ont été amenés à repenser entièrement leur rôle. Avant les années 1990, c'était des enseignants qui, souvent pour des raisons financières, décidaient de prendre en charge des responsabilités administratives, mais qui ne disposaient pas d'une grande liberté, toute décision importante exigeant l'aval de la collectivité locale référente.

À partir de la mise en autonomie des écoles, les directeurs ont dû assumer un rôle de chef d'équipe et de gestionnaire, voire pour certains grands établissements, un rôle apparenté à celui d'un chef d'entreprise[1].

1.2.1 Le rôle quotidien du chef d'établissement au Royaume-Uni.

Les chefs d'établissements, en raison de la mise en autonomie des écoles, qui s'est généralisée à la fin des années 1980 dans tout le Royaume-Uni, accomplissent tous, sensiblement, les mêmes missions. Il existe de légères variations qui seront prises en compte, mais qui ne peuvent pas être considérées comme très significatives.

La hiérarchie des équipes peut librement varier d'un établissement à l'autre[2], mais des caractéristiques communes se retrouvent tout de même[1]. Les écoles primaires, qui accueillent

[1] *« My time as a headteacher was divided in two by the introduction of « Local management of schools ». […] My first budget was £30,000 (for a large secondary school) to spend on books and equipment. Then, overnight, that £30,000 became £3 million and I could decide how many teachers I was going to have and all the rest. Suddenly I was in charge of the school's fate. »* (John Dunford) Adrian, Ingham, Maria Carolina, Nogueira Días, *The Development of school leadership in England, possible options for Brazil*, Sao Paulo, British Council, ITAÚ, 2015, p. 28,
<https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/final_schoolleadership_eng_v3.pdf> (consulté le 2 juillet 2016).

[2] Avec l'autonomie des établissements scolaires, c'est le chef d'établissement qui décide de la composition de l'équipe de direction qui l'entourera (il doit tout de même soumettre ses propositions au comité d'administration

moins d'élèves, ont des équipes de direction réduites, qui ne se composent que d'un directeur, d'un assistant et parfois d'un intendant. Les très petites écoles, souvent situées en milieu rural[2], ne disposent que d'un directeur qui a la charge de la totalité de la gestion administrative et budgétaire.

Dans les établissements de l'enseignement secondaire à fort effectif, la direction est organisée en équipes[3]. Celles-ci comprennent la plupart du temps un principal (*Headteacher / School Manager*[4]), un principal adjoint (*Deputy Headteacher*[5]), des assistants de direction (au moins deux) (*Assistant Headteacher*), un intendant (*Bursar / Business Manager*), et parfois un responsable chargé de gérer l'éducation spécialisée (SENCO / SENDO)[6].

Dans les très grands établissements, les matières qui nécessitent la présence de plusieurs enseignants dans un même domaine sont réparties en services. Ils sont encadrés par un chef de département (*Head of department/Middle Manager*[7]) responsable d'un domaine d'enseignement précis.

À la suite de la mise de place de l'autonomie des écoles, les directeurs se sont retrouvés avec des responsabilités élargies. Il leur a été demandé de gérer les fonds alloués aux écoles par les pouvoirs publics et ils ont dû décider, en accord avec le conseil d'administration, de la répartition des sommes accordées. De plus, avec le recul de la place occupée par les collectivités locales, les directeurs se sont retrouvés responsables de la mise en place des différentes politiques éducatives décidées par le ministère[8]. Par exemple, en 2003, en

---

et obtenir son accord). Il lui est tout de même conseillé de ne pas concentrer trop de responsabilités, et de travailler en déléguant une bonne partie des attributions qui lui sont octroyées (*Managed leadership models*). Il est apparu que la délégation des responsabilités entraîne une meilleure réussite générale des équipes éducatives. Adrian, Ingham, Maria Carolina, Nogueira Días, *The Development of school leadership in England, possible options for Brazil, op.cit.,* p. 70.

[1] Les directeurs d'école ont la possibilité de mettre en place toute sorte de modèles de direction. Ils ont également la possibilité, si le comité de direction en est d'accord, de diriger leur établissement en cotutelle (*co-headship models*), ou encore de déléguer une partie de ses attributions en créant divers postes de sous-directeurs (ex : directeur à l'intégration sociale ou encore directeur de l'enseignement et des apprentissages). Ce modèle de délégation est appelé *Multi-agency managed leadership model*.

[2] Cette réalité est très présente au Pays de Galles, en Écosse et en Irlande du Nord.

[3] Elles sont souvent qualifiées de *Senior Leadership Team* (SLT) ou de *Senior Management Team* (SMT).

[4] Ils sont appelés *Principal* en Irlande du Nord.

[5] Ils sont appelés *Vice-principal* en Irlande du Nord.

[6] PriceWaterHouseCoopers, *Independent Study into school leadership, Main Report,* London, Dfes, 2007, 181 p., <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20090323025702/http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR818A.pdf> (consulté le 20 juillet 2017).

[7] Avant 2001, ce poste n'existait pas en Écosse. Les titulaires de ce poste sont appelés *principal.*OCDE, *Improving School Leadership, OECD background report : Scotland,* Paris, OCDE, 2007, 105 p., <http://www.oecd.org/edu/school/38574881.pdf> (consulté le 10 juillet 2017).

[8] En Angleterre et en Irlande du Nord, certaines écoles ont fait le choix de s'émanciper totalement de la tutelle des collectivités locales. Dans ce cas, le rôle du conseil d'administration et des chefs d'établissement est donc renforcé puisqu'ils sont directement en contact avec le ministère. De plus, dans ce type d'écoles, les équipes de

Angleterre et au Pays de Galles, les réformes menées dans le cadre de la réorganisation du temps de travail enseignant, on été pilotées localement par les équipes de direction. Il en fut de même pour les réformes pédagogiques comme celles mises en place en lecture, écriture et calcul au début des années 2000. Les directeurs d'écoles ont également été chargés de développer le projet éducatif décidé et voté en conseil d'administration[1]. Ils ont dû s'assurer de sa cohérence, et se sont retrouvés chargés de l'expliquer aux équipes enseignantes devant le mettre en application.

Les directeurs ont également un rôle administratif très important, car ce sont eux qui font le lien avec les inspections académiques, et le conseil d'administration. Ce sont également eux qui sont chargés de répondre aux éventuelles interrogations et mécontentements des parents. Ils sont donc tenus responsables des résultats obtenus par l'équipe éducative, et ils doivent gérer et coordonner les dispositifs d'évaluation mis en place à l'échelle de l'établissement (inspection et auto-évaluation). Ce sont aussi eux les principaux interlocuteurs des collectivités locales, qui sont dès lors autorisées, en cas de mauvais résultats, à mettre en place un plan de redressement. Ils sont également chargés de gérer les ressources humaines et la gestion du personnel. Ce sont eux qui doivent recruter les professeurs et les assistants pédagogiques. Ils sont également autorisés à les licencier. Ces sont eux qui doivent définir les objectifs individuels et veiller au bon déroulement de ce qui a été fixé. De plus, en Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du Nord, ils sont chargés d'organiser les entretiens individuels de fin d'année, afin de décider, pour ceux ayant atteint la seconde grille, de l'octroi d'une augmentation. Ce sont souvent eux qui conduisent les réunions d'équipe. Malgré une importante augmentation du volume de leurs responsabilités, certains d'entre eux conservent des heures d'enseignement, car ils souhaitent garder un lien avec les élèves, et rester sur le terrain. Dans ce cas, ils se retrouvent souvent à assurer une partie des remplacements causés par les arrêts maladie.

À la suite de la mise en place de ces réformes, beaucoup de directeurs et de directeurs adjoints ont été interrogés sur leur perception du métier (voir tableau 38 et schémas 26 et 27). Beaucoup ont dit aimer leur métier, mais ils ont mis en avant le fait qu'il leur était très

direction sont recrutées par le conseil d'administration, qui, de ce fait, exerce un poids important vis-à-vis des chefs d'établissement et de leurs adjoints, ceux-ci devant leur rendre compte directement des actions menées. Les autres chefs d'établissement ont tout de même obtenu davantage de responsabilités, puisqu'il faut rappeler que les collectivités locales ont occupé un rôle de coordinateur et de contrôleur des niveaux.

[1] Il faut rappeler que le rôle du conseil d'administration est moins important en Écosse que dans les trois autres nations. Son rôle est plus consultatif qu'exécutif. Le pouvoir de décision est davantage concentré entre les mains du chef d'établissement.

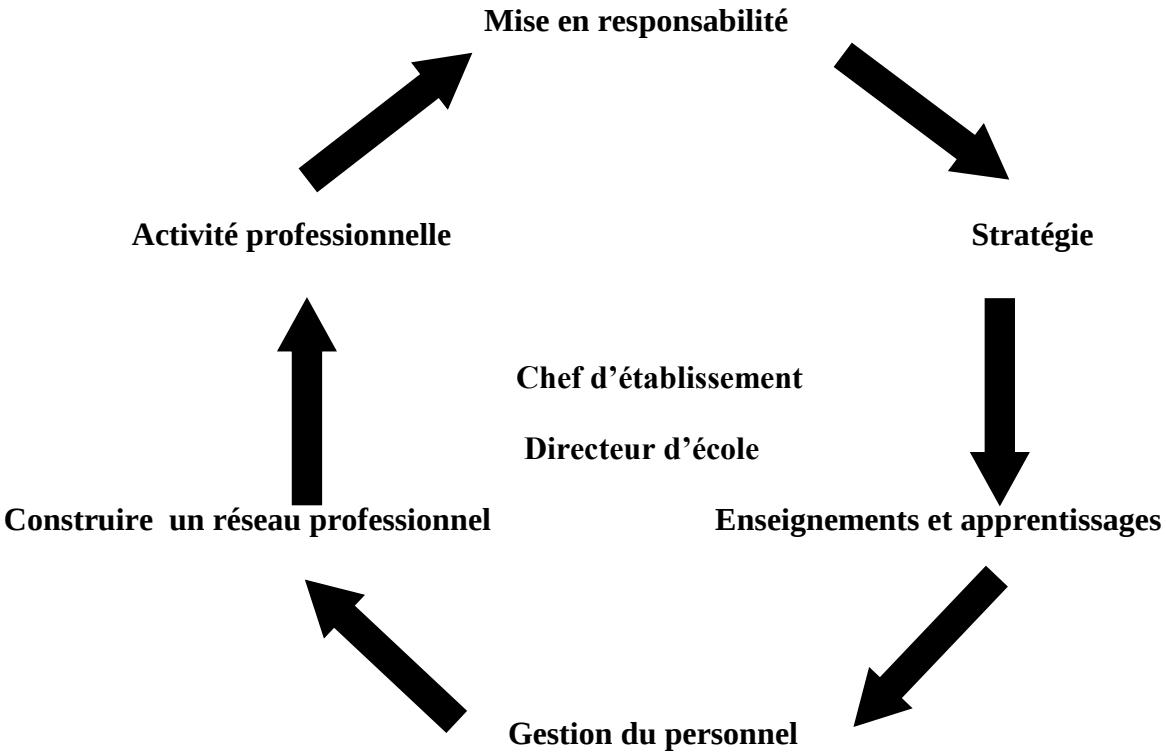
difficile de trouver un équilibre entre vie professionnelle et vie privée, et qu'ils considéraient effectuer trop d'heures de travail (une semaine type s'échelonnant entre 65 heures et 70 heures de travail[1]).

[1] Le temps de travail hebdomadaire effectué par les chefs d'établissement est sensiblement le même dans tout le Royaume-Uni. Lors d'une enquête menée auprès des chefs d'établissements, ceux-ci rappellent qu'ils sont souvent les derniers à rentrer chez eux le soir. Certains d'entre eux ont rapporté qu'il n'était pas rare que ce soit le concierge qui les invite à quitter les lieux en raison de l'heure tardive et de son intention de fermer les lieux. John, Mc Beath, Peter, Gronn, Darleen, Opfer, Kevin, Lowden, Christine, Forde, Micke, Cowie, Jim, O'Brien, *The recruitment and retention of Headteachers in Scotland (Main Report),* Édimbourg, Scottish Government Social Research, 2009, 63 p.,
<http://www.gov.scot/Resource/Doc/290701/0089341.pdf> (consulté le 20 novembre 2015).

Facteurs de motivation et de démotivation chez les chefs d'établissement			
Facteurs motivants	%	**Facteurs démotivants**	%
Absence de routine	58	Tâches administratives	54
Construire des valeurs communes	54	Mise en responsabilité / inspection de l'OFSTED	50
Travailler en équipe	46	Manque de reconnaissance / image négative délivrée dans les médias	41
Satisfaction professionnelle	45	Changement de politique éducative	39
Transformer la culture sociale de l'établissement	45	Devoir faire face aux interventions extérieures (collectivités locales / ministère)	39
Maintenir de bons niveaux	43	Problème de recrutement et maintien des effectifs	33
Vivre sa vocation	42	Le stress	32
Mettre en place un projet d'établissement en autonomie	39	Être responsable du budget	20
Croire en son métier / l'exercer avec passion	38	Moins de contact avec les élèves	18
Faire de la gestion de personnel	33	Ressentir de la solitude face à son métier	15

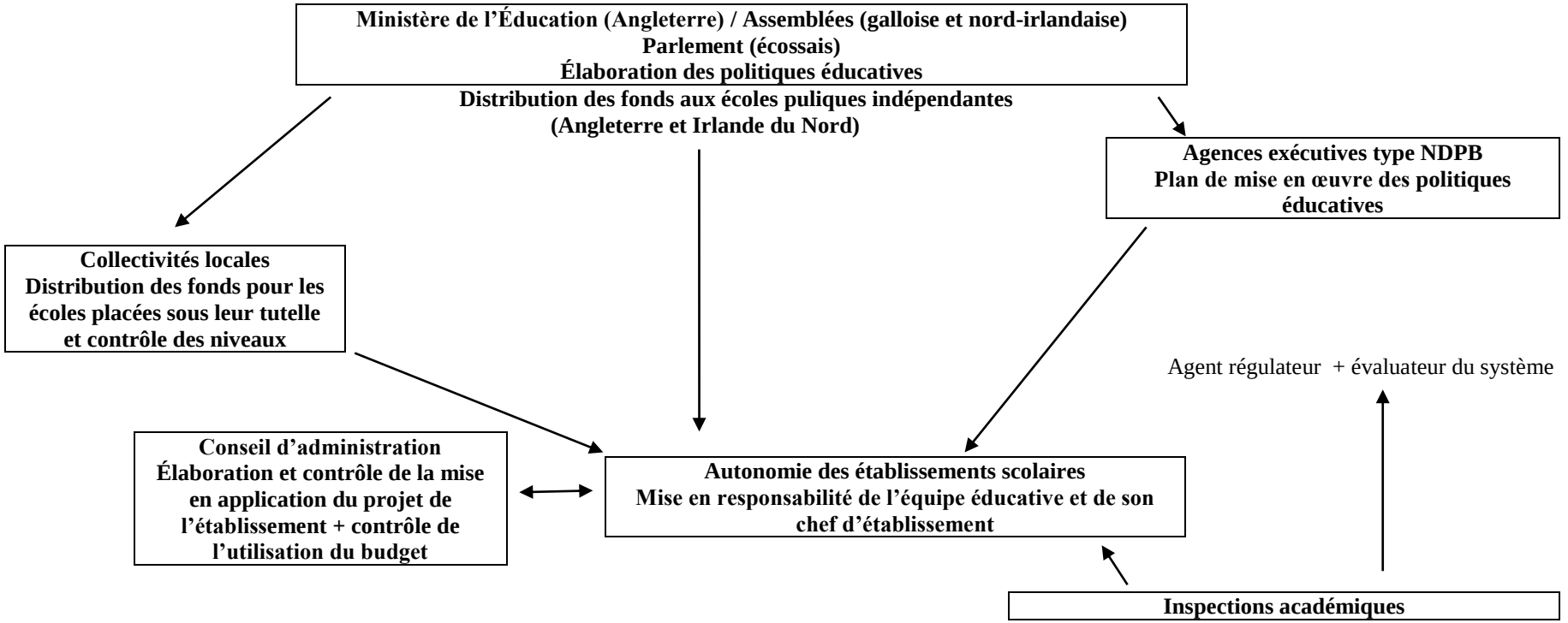
(Source : D'après Ipsos MORI, 2006)

Tableau 37. Les facteurs de motivation chez les directeurs d'établissements en Angleterre et au Pays de Galles



(Source : D'après PriceWaterHouseCoopers 2007)

Schéma 27. Les nouveaux rôles assumés par les directeurs d'école depuis les réformes menées dans le cadre du NPM



(Source Isabelle Di natale)

Schéma 28. La place et le rôle des écoles après leur mise en autonomie

1.2.2 L'action des chefs d'établissement sur la réussite des élèves

De nombreux chercheurs se sont intéressés au lien qui pouvait exister entre l'aptitude des directeurs à bien diriger leurs établissements et l'amélioration des résultats de leurs élèves. Toutefois, il est difficile de déterminer précisément les facteurs entraînant la réussite d'un élève, sans prendre en compte les caractéristiques sociaux-économiques de son environnement familial, et le contexte environnemental dans lequel est placé l'établissement scolaire.

Comme l'expliquent Vidoni et Grassetti[1], un bon chef d'établissement doit instaurer une dynamique d'amélioration des résultats sur le long terme. Pour cela, Robinson et *al.*[2] ont mis en évidence qu'il est préférable d'informer l'équipe éducative des réformes qui vont être menées, et de les associer à cette démarche. Ils ont constaté que les directeurs, qui réussissaient à améliorer le niveau de leurs établissements, parvenaient à créer une vision éducative et pédagogique sur le long terme, et qu'ils impliquaient tout le personnel dans ce projet, en créant une communauté d'intérêts entre les membres de l'équipe éducative qui, ayant un objectif précis, fournissaient un travail pédagogique plus efficace et pertinent.

De plus, la cohésion de l'équipe éducative est apparue comme importante dans la progression des apprentissages. Une équipe soudée et qui travaille ensemble produit de meilleurs résultats. De nombreux travaux ont permis de déterminer l'origine de cette dynamique, qui est toujours liée au travail du chef d'établissement. Enfin, le degré de délégation effectué par le chef d'établissement représente également un facteur déterminant dans la réussite d'un établissement. Le fait de déléguer des responsabilités aux membres de l'équipe pédagogique permet d'établir une relation de confiance et de respect entre les membres de cette équipe, et les incitent à s'investir davantage dans le projet éducatif de l'école, ce qui produit de meilleurs résultats.

Ainsi, il est apparu que la réussite d'une direction d'établissement passe par des moyens indirects, et différentes variables d'ajustement. C'est la raison pour laquelle il est difficile d'en déterminer les effets concrets et immédiats. Un chef d'établissement n'intervient pas

[1] Danièle, Vidoni, Lucas, Grassetti, « The role of School Leadership on student achievement : Evidence from Timss2003 », Taipei, 3rd International Research Conference, 2008, 35 p., <http://www.iea.nl/sites/default/files/irc//IRC2008_Vidoni_Grassetti.pdf> (consulté le 5 juillet 2017).

[2] Christopher, Day, Pam, Sammons, David, Hopkins, Alma, Harris, Ken, Leithwood, Qing, Gu, Eleanor, Brown, Elpida, Ahtaridou, Alison, Kington, *The Impact of School leadership on pupil outcomes, Final Report*, Londres, DCSF, NCSL, 2009, p. 11, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.4851&rep=rep1&type=pdf> (consulté le 10 juillet 2017).

directement auprès des élèves (ou seulement ponctuellement), mais c'est son action qui détermine les capacités de réussite de son équipe éducative. De plus, lorsqu'il s'agit d'améliorer significativement la réussite d'un établissement, la mise en place de mesures s'échelonne sur plusieurs années et ne porte pas ses fruits immédiatement.

À partir de l'analyse de données tirées de l'étude TIMSS2003[1], Vidone et Grassetti ont mis en lumière deux modèles de direction différents. Le premier regroupe des chefs d'établissements vont davantage s'axer sur le versant administratif de leur fonction, en se concentrant sur les taux de réussite aux examens, les tâches administratives, les rencontres avec les parents, la discipline, et leur fonction de représentation auprès des membres de la communauté et des officiels. Le second modèle regroupe des chefs d'établissements qui vont davantage s'orienter vers des tâches à portée éducative, comme la direction de l'équipe enseignante, l'observation des classes, la formation continue des enseignants, la mise en place d'objectifs concrets en concertation avec les enseignants. Il apparaît que les enseignants qui consacrent davantage de temps à leur fonction de représentation et aux tâches administratives sont plus performants dans les établissements qui présentent un profil d'élèves issus de milieux favorisés, et capables de travailler en autonomie. À l'inverse, les chefs d'établissements qui se concentrent davantage sur le versant éducatif réussissent mieux dans les établissements dotés d'un public moins favorisé, car ils mettent en place des méthodes éducatives qui encadrent mieux les élèves et utilisent une pédagogie différenciée, ce qui rassure les élèves, tout en leur proposant des méthodes de travail personnalisées et mieux adaptées à leurs besoins.

En 2006, le ministère de l'Éducation anglais et le *National College for School Leadership* (NCSL) ont commandé une étude de grande ampleur portant sur l'influence que pouvaient avoir les équipes de direction sur les résultats des écoles. Cette enquête rassembla plusieurs équipes de chercheurs qui étudièrent vingt établissements différents sur une période de trois ans (2006-2009). Ces établissements furent sélectionnés en fonction de l'amélioration de leur taux de réussite entre 2003 et 2005[2].

[1] TIMSS est une étude internationale qui mesure les performances en mathématiques et sciences des enfants scolarisés depuis quatre ans dans le cadre de la scolarité obligatoire (Cela correspond au *Key stage 2* en Angleterre et au Pays de Galles). Les auteurs de cet article ont utilisé les résultats relevés lors de l'étude de 2003, et les ont mis en relation avec les pratiques mises en place par les chefs d'établissements.

[2] Christopher, Day, Pam, Sammons, David, Hopkins, Alma, Harris, Ken, Leithwood, Qing, Gu, Eleanor, Brown, Elpida, Ahtaridou, Alison, Kington, *The Impact of School leadership on pupil outcomes, Final Report, op. cit.,* 221 p.

Les établissements sélectionnés furent divisés en trois groupes distincts[1] : *low start, moderate start* et *high start.* Le premier groupe cumulait beaucoup de problèmes dûs aux difficultés sociales rencontrées par les élèves (66 % d'entre eux ne payaient pas la cantine), et ces établissements connaissaient un fort taux d'absentéisme couplé avec d'importants problèmes de discipline. En outre, le taux de renouvellement du personnel enseignant était significatif, et ces écoles se trouvaient souvent dirigées par des chefs d'établissement inexpérimentés. Le deuxième groupe était constitué d'établissements moins défavorisés (72% des élèves issus de la classe moyenne). Les problèmes de discipline et d'absentéisme étaient nettement moins importants, et le personnel enseignant et de direction était assez stable. Enfin, le troisième groupe regroupait des établissements scolaires avec des élèves très favorisés socialement (92% des effectifs) et des équipes enseignantes et dirigeantes stables, avec peu de renouvellement.

À l'issue de cette enquête, il est clairement ressorti que les résultats enregistrés par ces établissements étaient liés aux méthodes mises en place par les équipes de direction sous l'impulsion du chef d'établissement. Il est apparu qu'il n'était pas possible de dégager une méthode distincte permettant d'enclencher une amélioration constante, mais que, néanmoins, tous les directeurs employaient des méthodes similaires, qu'ils adaptaient à l'environnement et au contexte dans lequel se trouvait l'établissement (par exemple un chef d'établissement confronté à un public défavorisé se concentrait davantage sur la discipline et l'absentéisme). Il est par ailleurs apparu que chacun d'entre eux avait développé une vision précise de ce qu'il souhaitait mettre en place au fil des années, et avait choisi de créer une cohésion importante au sein de son équipe éducative, en communiquant sur la démarche à mener auprès des élèves, en déléguant toute une série de tâches, et en instaurant un climat de confiance avec l'ensemble du personnel enseignant.

D'autre part, il est apparu que les chefs d'établissement avaient toujours élaboré un plan d'action s'échelonnant en trois phases distinctes et doté du même type d'objectifs, ceux-ci ayant été poursuivis avec plus ou moins d'intensité en fonction du contexte de l'école, des besoins des élèves, et des équipes éducatives. Enfin, l'enquête a montré que, dans les trois groupes, les directeurs d'écoles étaient clairement identifiés par les membres de l'équipe éducative en tant que dirigeant et porteur du projet d'établissement. De plus, les chefs d'établissement étaient animés par des valeurs communes qui combinaient une vision à long

[1] *Ibid.,* pp. 182-209.

terme, un bon diagnostic de la situation, des qualités managériales[1], et de fortes valeurs morales.

La mise en place de dispositifs visant à améliorer les résultats produits par les élèves s'effectue en trois phases distinctes qui s'organisent de la manière suivante :

- *early phase* demande une amélioration des conditions d'apprentissage des élèves qui passe par la mise en place de mesures de disciplines strictes, clairement définies et facilement applicables, une restructuration de l'équipe dirigeante et une définition claire des tâches incombant à chacun de ses membres. Les objectifs doivent être clairs et la possibilité de recourir à des sessions de formation continue doit être offerte régulièrement ;

- *middle phase* présente une plus grande délégation des responsabilités entre les différents membres de l'équipe de direction et une utilisation plus régulière des données chiffrées, afin de cibler les prises de décision au plus juste en ce qui concerne la réussite des élèves. Dans cette phase, la mise en place d'objectifs d'apprentissage et de réussite est une méthode de travail commune à toutes les équipes de direction ;

- *later phase* favorise la mise en place de contenus d'apprentissage plus ciblés et personnalisés, évalués en fonction du profil de l'établissement, et une délégation des responsabilités encore plus étendue.

Les chercheurs ont également divisé en huit groupes les thèmes communs utilisés par tous les chefs d'établissement ayant réussi à instaurer une dynamique positive au sein de leur établissement scolaire :

- définir une vision d'ensemble ;

- améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage ;

- réorganiser structurellement le fonctionnement des équipes en redéfinissant les rôles et les responsabilités de chacun ;

- valoriser de nouvelles méthodes pédagogiques ;

[1] La capacité à déléguer (*Ditributed Leadership*) fut reconnue comme un facteur de réussite. Il apparut que chez les chefs d'établissements interrogés, une mesure, pour être efficace, devait s'appuyer sur les critères suivants : la croyance que la majorité des membres de l'équipe enseignante se souciait de l'avenir de leurs élèves et s'investirait davantage dans leur réussite, s'ils disposaient d'objectifs concrets ; la capacité à faire confiance aux autres et d'en retirer des bénéfices ; la capacité à augmenter le volume des tâches déléguées, et à augmenter la participation du conseil d'administration dans la mise en place des réformes. Une fois ces réformes mises en place, les chefs d'établissement se sont tous consacrés à renforcer une organisation basée sur la confiance et l'interaction entre les membres de l'équipe éducative. *Ibid.,* p. 190.

- repenser les contenus d'enseignement en les adaptant aux élèves et au contexte environnemental de l'établissement ;

- valoriser les équipes enseignantes ;

- construire une relation forte avec la communauté ;

- mettre en place des liens au-delà de la communauté (notamment établir des liens avec d'autres établissements) ;

Les résultats de cette étude d'envergure montrent que la réussite d'un chef d'établissement, et sa capacité à influencer les résultats produits sur le long terme impliquent un subtil mélange alliant à la fois des tâches administratives et à portée éducative. Il semble, toutefois, que si l'ensemble des méthodes utilisées sont les mêmes dans tous les types d'établissements, il existe des variations dans le degré et l'importance de l'utilisation de ces méthodes, et que l'importance du diagnostic posé par le chef d'établissement conditionne grandement la future réussite et le degré d'utilisation de chaque méthode.

Pratique professionnelle	Valeurs morales nécessaires
- Construire un projet commun. Être déterminé à le mettre en œuvre - Être exigeant et fixer des objectifs de réussite ambitieux - Être capable de transformer les comportements et les pratiques - Élaborer et diriger un programme d'enseignement et d'apprentissage personnalisé - Mettre en place des équipes éducatives performantes, savoir déléguer des responsabilités aux membres de l'équipe de direction, mais aussi à l'équipe éducative - Comprendre son personnel et les élèves, les encourager dans leurs évolutions - Décharger les enseignants des tâches non-pédagogiques - Mettre en place un règlement intérieur strict, sur lequel le personnel puisse s'appuyer avec confiance et efficacité - Savoir mesurer les résultats - Rencontrer les parents et les acteurs extérieurs. Établir des liens solides avec les acteurs extérieurs - Savoir récompenser l'investissement et les bons résultats	- Se concentrer sur la réussite des élèves et en faire la priorité. Cet objectif doit passer avant ses intérêts personnels et professionnels - Être persévérant lors de la mise en place d'un projet mais savoir s'adapter au contexte et aux élèves - S'attacher à développer une compréhension approfondie du comportement des élèves et du contexte dans lequel ils évoluent - Toujours être informé de la situation et être capable d'apprendre d'une situation - Être optimiste et enthousiaste

(Source : D'après l'Assemblée galloise, 2010)

Tableau 38. Énumération des qualités attendues chez un chef d'établissement

2 Diriger un établissement scolaire sous les nouveaux travaillistes

Dès 1996, les nouveaux travaillistes introduisirent un programme d'accréditation spécifique, dont le but était de qualifier les futurs chefs d'établissement anglais et gallois. Cette initiative fut suivie d'effet dans tous le Royaume-Uni, puisque l'Irlande du Nord et l'Écosse décidèrent de s'aligner sur l'Angleterre en instaurant leurs propres formations qualifiantes.

2.1 Qualifier les chefs d'établissement

Dès le début de leur mandat législatif, les nouveaux travaillistes mirent en avant l'importance du chef d'établissement, en insistant sur la nécessité de le soutenir dans sa démarche et d'encourager sa prise d'initiative en tant que dirigeant :

> La réussite des écoles est fortement liée aux compétences du chef d'établissement. Il faut que nous formions des dirigeants forts, et que nous les récompensions en conséquence, tout en leur donnant la possibilité de bien diriger leurs équipes, mais sans réduire leur mise en responsabilité[1].

2.1.1 La validation des compétences

C'est dans cette perspective que le TTA développa une formation destinée aux futurs directeurs, qui aboutissait à l'obtention d'un diplôme appelé *National Professional Qualification for Headship* (NPQH). Les différents centres de formation agréés devaient organiser des programmes répondant aux critères fixés par le TTA et baptisés *National Standards for Headteachers*. En 1999, la définition des standards fut retirée au TTA et transférée au ministère de l'Éducation. Cependant, dès 2000, le ministère choisit de mettre en place une agence indépendante appelée *The National College of School Leadership* (NCSL) à laquelle il confia la mission de définir les normes[2] nécessaires à la qualification, ainsi que la gestion des centres agréés, et la distribution des fonds publics[3].

En 1999, ce fut l'Assemblée galloise qui fut chargée de déterminer les normes qui devaient permettre aux directeurs gallois de se qualifier aux NPQH. L'Assemblée ne créa pas un diplôme spécifique, et les chefs d'établissements gallois et anglais suivaient des formations

[1] *« God heads are crucial to the success of schools. We need to develop strong leaders, reward them well and give them the freedom to manage, without losing accountability. »* Secretary of State for Education and Employment, *Green paper : meeeting the challenge for change*, Londres, DfES, 1998, p. 19, <http://www.educationengland.org.uk/documents/gp1998/teachers-change.html> (consulté le 12 mars 2012).
[2] Les critères définit en 2005 furent établis dans le cadre du *Social Partnership*, en concertation avec le NCSL.
[3] OFSTED, *Leadership and Management training for headtheachers*, Londres, HMI, 2002, p. 8, <http://dera.ioe.ac.uk/4525/1/Leadership%20and%20Management%20Training%20for%20Headteachers%20%28PDF%20format%29.pdf >(consulté le 10 juillet 2017).

adaptées à chaque nation, mais très proches, et qui délivraient le même diplôme. L'organisation de l'offre de formation fut supervisée par le *Consortium of Education and Leadership Training* (CELTA) qui réunissait trois universités (L'université de Cardiff, l'université de Glamorgan et l'université de Bangor) et les collectivités locales. Les cours avaient lieu à l'université de Cardiff au sein du centre gallois NPQH[1].

En 1999, l'Irlande du Nord, afin de s'aligner sur les formations créées en l'Angleterre et au Pays de Galles, mit en place sa propre formation qui permettait d'acquérir un diplôme appelé *Professional Qualification for Headship* (PQH). La définition des critères permettant d'obtenir ce diplôme fut confiée au *Regional Training Unit* (RTU)[2]. Le RTU, qui était présent au sein de chaque collectivité locale et faisait parti du CASS, fut également chargé d'organiser les formations qui s'adressaient aux personnels de direction, et de décerner les diplômes[3].

Dès 1997, l'Écosse choisit également de mettre en place un diplôme permettant de former les aspirants directeurs. Les contenus de formation (*Standards for Headship*) furent définis par le GTCS et le gouvernement. Le diplôme, appelé *Scottish Qualification for Headship* (SQH), ne pouvait être délivré qu'aux personnes ayant suivi une formation se déroulant dans une des trois universités agréées. Celles-ci établirent des partenariats avec les collectivités locales[4] les plus proches, et définirent leurs programmes d'études. En 2007, un autre diplôme fut créé le *Flexible Route to Headship* (FRH). Il s'agissait d'une formation en alternance et moins académique que le SQH[5].

---

[1] Chris, James, Alun, Williams, « The National Professional Qualification for Headship in Wales : issues for policy and practice in educational leadership development Part 1 », *Management in Education,* Vol.19, Issue 1, 2005, 6 p.,
<http://journals.sagepub.com.acces.bibliotheque-diderot.fr/doi/pdf/10.1177/08920206050190010801> (consulté le 12 juillet 2017).

[2] Ce service a été réformé et complètement réorganisé en 2016. Il est désormais appelé le *School Development Unit.*

[3] Department of Education in Northern Ireland, *OECD Review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes, country background report for Northern Ireland,* Belfast, DENI, 2013, p. 88,
<http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/raise/deposited-papers/2013/dp1235.pdf> (consulté le 12 juillet 2017).

[4] En Écosse, au Pays de Galle et en Irlande du Nord, les personnes souhaitant candidater à ces formations doivent s'adresser à leur collectivité locale qui fait parvenir les demandes aux différents lieux de formation. En Angleterre toutes les demandes sont centralisées au niveau du NCSL qui les traite lui-même.

[5] Glenys, Watt, Keir, Bloomer, Ian, Christie, Colin, Finlayson, Simon, Jaquet, Blake Stevenson Ltd, *Evaluation of Routes to headship*, Édimbourg, The Scottish Executive, 2014, pp. 13-33,
<http://www.gov.scot/Resource/0044/00445790.pdf> (consulté le 1er juillet 2017).

Entre 2004 et 2005[1], les quatre nations choisirent de modifier les critères définissant les caractéristiques permettant de définir le métier de directeur d'école[2]. Ceux-ci étaient utilisés pour l'élaboration des programmes permettant d'obtenir ce diplôme. Leur comparaison permet de mettre en évidence les similitudes et les différences. Seules l'Écosse se démarque sur certains points, alors que l'Irlande du Nord et le Pays de Galles présentent des critères identiques à ceux de l'Angleterre. Voici ci-dessous un tableau de comparaison, établi par nation, et qui décrit les qualités attendues chez un chef d'établissement:

[1] Ces critères réformés étaient encore ceux qui s'appliquaient dans tous le Royaume-Uni en 2010.
[2] Department for Education and Skills, *National Standards for headteachers,* Londres, DfES, 2004, 13 p., <http://www3.nccu.edu.tw/~mujinc/teaching/9-101principal/refer4-2(2004%20national%20standards).pdf> (consulté le 15 juillet 2017),
Welsh Assembly Government (the), *National standards for headteachers in Wales,* Cardiff, Welsh Assembly Government, 2004, 22 p.,
<http://www.rtuni.org/uploads/docs/National%20Standards%20Wales.pdf> (consulté le 15 juillet 2017),
RTU, *National Standards for Headteachers Northern Ireland Edition,* Belfast, DENI, 2005, 12 p.,
<http://www.rtuni.org/uploads/docs/21672_National%20Standard.pdf> (consulté le 15 juillet 2017),
The Scottish Executive, *Ambitious, excellent schools standard for headship – November 2005,* Édimbourg, The Scottish Executive, 2005, 13 p.,
<http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/FormUploads/the-standard-for-headship1666_228.pdf> (consulté le 15 juillet 2017).

	Angleterre	Irlande du Nord	Pays de Galles	Écosse
Principes clés du métier	-Gestion et direction d'une école - Obtenir de bons résultats - Être responsable devant le conseil d'administration - Établir une vision pertinente et sur le long terme - Mettre en place un mode de direction solide afin de réussir à atteindre les objectifs fixés			- Diriger une équipe éducative et avoir une bonne relation avec la collectivité locale -Offrir une vision sur le long terme afin de pouvoir mettre en place des normes ambitieuses - Rendre des comptes quant au modèle de direction mis en place
Le rôle du chef d'établissement	- Redéfinir les méthodes d'enseignement et d'apprentissage - Être centré sur la direction et la gestion de l'établissement - Mettre en place des nomes ambitieuses et de qualité			- Redéfinir les méthodes d'enseignement et d'apprentissage - Suivre l'évolution de carrière de ses équipes - Utiliser les moyens mis à sa disposition avec justesse et efficacité - Créer une communauté éducative
Les champs de compétences	- Envisager un projet sur le long terme -Diriger la mise en place des méthodes d'enseignement et d'apprentissage - Développer une cohésion au sein des équipes -Savoir gérer un établissement avec une vue d'ensemble -Savoir rendre des comptes - Resserrer les liens au sein de la communauté éducative			- Avoir une vision stratégique, des valeurs, et des buts : définir une vision, fixer des normes, être intègre, Établir des valeurs démocratiques au sein de son établissement - Savoir et compréhension : mettre en place les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, appliquer les mesures de politiques éducatives, porter une attention significative aux contextes sociaux - Qualités personnelles et compétences : Être ouvert d'esprit et savoir motiver une équipe, savoir évaluer les situations avec pertinence, attacher de l'importance à la communication, être perspicace

(Source : Isabelle Di natale)

Tableau 39. Comparaison des critères permettant de définir les contenus de formation conduisant à l'obtention des NPQH, PQH, SQH et FRH

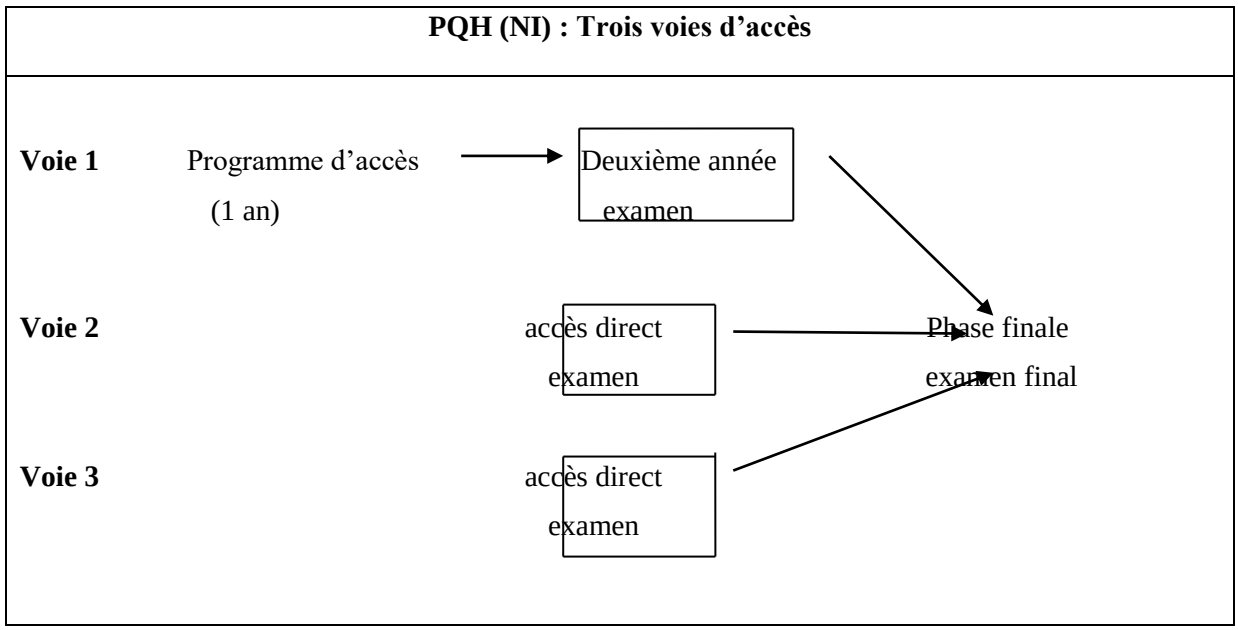
Alors qu'il ne fut jamais demandé aux chefs d'établissement nord-irlandais et écossais de détenir obligatoirement un PQH ou un SQH pour exercer, les autorités galloises et anglaises l'exigèrent. Il devint obligatoire en 2005 au Pays de Galles, et en 2009 en Angleterre[1].

Bien que les quatre nations aient défini des critères identiques ou très similaires, le déroulement des formations conduisant à ces diplômes se singularisa d'un pays à l'autre. Dans un premier temps, l'Écosse, en développant le SQH, choisit de mettre en place une formation en alternance mais académique (même si elle comportait des modules en lien avec le monde professionnel), qui se déroulait au sein de trois universités : *Aberdeen University*, *Edinburgh University* et *the Western Consortium* (réunissant Glasgow, Stirling et les collectivités locales avec lesquelles un partenariat avait été formé). Ces formations, si elles différaient quelque peu, se déroulaient toutes sur plusieurs années et à mi-temps (par exemple, la formation d'Aberdeen se déroulait sur trois années, et à mi-temps). Elles permettaient la validation d'un master[2] qui incorporait le diplôme du SQH. Toutefois, à partir de 2007, le gouvernement décida de diversifier le type de formation permettant d'accéder au diplôme du SQH. Ainsi le FRH[3], mis en place et piloté par le pouvoir exécutif et le COSLA[4], pouvait se dérouler sur une période allant de 18 à 24 mois et ne décernait pas un master comme les universités mais un diplôme professionnel. Il comprenait quatre jours de formation, et un entretien bimensuel de deux heures avec un tuteur (souvent chef d'établissement lui-même). Ces entretiens devaient répondre à quatre critères définis dans le cadre du FRH.

Les formations se déroulant au Pays de Galles et en Irlande du Nord ont en commun d'avoir été fortement centralisées au niveau des collectivités locales. En effet, c'était elles qui sélectionnaient les candidats, qui organisaient leur temps de formation, et qui décernaient le diplôme. En Irlande du Nord, tout était pris en charge par le service du RTU[5] de chaque

[1] En 2012, le gouvernement de coalition le rendit de nouveau optionnel, ce qui fut critiqué par l'ensemble des acteurs du monde éducatif, qui déplorèrent ce qu'ils considéraient comme un retour en arrière.
[2] Il s'agissait de valider 180 *credits points* à Aberdeen et 120 *credit points* à Édimbourg en passant par le *Western Consortium.*
[3] Depuis la création du FRH, le nombre d'étudiants suivant des formations universitaires à fortement chuté car les collectivités locales n'acceptent de les financer que très rarement. Celles-ci se retrouvent donc à la charge des étudiants, ce qui représente un coût assez important.
[4] L'exécutif et le COSLA confièrent le développement de ce parcours de formation à la *national CPD team* qu'ils avaient mis en place ensemble, et qui s'occupait déjà de la formation continue des personnels enseignants.
[5] Il existe en Irlande du Nord deux Master appelés *Leadership and Management in Education* qui ont été mis en place par l'université d'Ulster et la *Queen's University* de Belfast. Il s'agit de formations en alternance qui durent trois ans mais qui ne permettent pas d'obtenir le PQH. La *Queen's University* a mis des équivalences en

collectivité locale qui proposait aux candidats trois modèles de formations comme l'illustre le schéma suivant. Ces formations à la durée et aux contenus différents étaient accordées en fonction des années d'expériences[1] (voir tableau 41):



(Source : D'après RTU, 2008)

Tableau 40. Les différents types de formation permettant de décerner le diplôme du PQH en Irlande du Nord

En Angleterre, Les trois différents types de formation disponibles étaient identiques à ceux proposés en Irlande du Nord. En revanche, le temps de formation était plus flexible, puisqu'il pouvait aller de quatre mois à deux ans. Les candidats ayant été reçus dans l'un des deux premiers cursus devaient automatiquement valider au moins deux des quatre modules proposés par les centres de formation (le nombre de modules à valider était déterminé en fonction de l'expérience du candidat). Ces modules étaient les suivants[2] : *Strategic direction and development of the school, Teaching and learning, Leading and Managing staff, efficient and effective deployment of staff and ressources.*

place afin que les titulaires du PQH qui effectuent le Master n'aient pas à repasser tous les modules. Le Master de l'université d'Ulster est renommé, et de nombreux étudiant venus de la République d'Irlande y participent.

[1] RTU, *Professional Qualification for Headship in Northern Ireland PQH (NI),* Belfast, RTU, 2008, 20 p., <http://www.rtuni.org/uploads/docs/ACFE81C.pdf> (consulté le 20 juillet 2017).

[2] Peter, Neil, Carol, Morgan, *Continuing Professional Development for teachers: From Induction to Senior Management,* Londres, Routledge, 2003, pp. 151-153.

Au Pays de Galles la formation permettant d'accéder au NPQH se déroulait au *Wales NPQH center* pour tous les participants, et il n'y était proposé qu'un modèle type, mais avec une certaine flexibilité dans le temps (entre 12 et 20 mois). Celui-ci se répartissait en quatre phases distinctes : *application / selection, training / Development, School based / Final assessment.* Le contenu était composé de quatre jours de formation portant sur les champs de compétences définis par l'Assemblée galloise, des séminaires suivis d'ateliers de travail, et des déplacements sur le lieu de travail de l'étudiant en compagnie d'un tuteur[1].

Si le cadre fixant les contours d'accès au diplôme fut très homogène et pratiquement identique dans tout le Royaume-Uni, la mise en place d'une offre de formation différa assez significativement d'une nation à l'autre et l'ouverture du champ d'action permit aux différents pouvoirs publics d'adapter les contenus et les structures de formation aux particularités de chacun des systèmes éducatifs.

2.1.2 Le *National College for School Leadership*

La mise en autonomie des écoles a fortement renforcé le rôle du chef d'établissement. En effet, en le plaçant comme acteur principal au niveau local, capable de gérer un budget, d'établir un projet construit et chiffré, tout en dirigeant une équipe parfois composée de nombreux professionnels, il est devenu le pilier de ce nouveau système. C'est souvent sous l'impulsion de ses décisions qu'une école a vu son niveau s'améliorer, et c'est lui qui dut rendre des comptes en priorité aux pouvoirs publics. Ainsi, son action au sein du système éducatif devint centrale puisqu'elle conditionnait localement la réussite d'un établissement donné.

Cette nouvelle répartition des rôles et la place importante accordée aux chefs d'établissement a été bien comprise par le gouvernement des nouveaux travaillistes, qui, en 2000, créèrent un organisme public indépendant dont l'action était entièrement centrée sur la formation et la place occupée par ces nouveaux chefs d'établissement. Il s'agissait du *National College for School Leadership* (NCSL). En 2002, le NCSL fut domicilié au sein du campus de l'université de Nottingham, et un centre d'apprentissage et de conférences à la pointe de la technologie fut spécialement créé pour l'héberger (Annexe 10).

[1] Chris, James, Alun, Williams, « The National Professional Qualification for Headship in Wales : issues for policy and practice in educational leadership development Part 2 », *Management in Education,* Vol.19, Issue 2, 2005, 7 p., <http://journals.sagepub.com.acces.bibliotheque-diderot.fr/doi/pdf/10.1177/08920206050190020501> (consulté le 22 juillet 2017).

Le NCSL fut créé pour venir soutenir l'action des 2500 chefs d'établissement déjà en poste en Angleterre, et pour apporter une formation pertinente aux enseignants qui envisageaient de postuler aux fonctions de directeur. Son rôle évolua également vers la production de recherche appliquée, générée par les chefs d'établissements eux-mêmes qui furent invités à venir exposer leurs bonnes pratiques au sein du NCSL. Ils furent encouragés à produire une réflexion constructive, destinée à former une base d'action solide et reproductible, qui pouvait être réutilisée, à condition d'être adaptée au contexte singulier de chaque établissement.

Le NCSL, qui était dirigé par un comité d'administration composée de 17 membres et d'une équipe de direction composée de six membres, émettait tous les deux ans un plan d'activité afin de mettre en avant les objectifs auxquels devait répondre l'organisation. De plus, ce plan détaillait la raison d'être du NCSL qui était la suivante : « *La raison d'être du NCSL est de pouvoir apporter de nouvelles chances de réussite scolaire aux enfants et aux adolescents grâce à l'émergence de nouveaux dirigeants de classe internationale* »[1].

Pour concrétiser cette réussite le plan d'activité élaborait quatre objectifs centraux qui devaient permettre au système de formation des chefs d'établissement de faire la différence et d'apporter une réelle plus value. Toutefois, pour aller plus loin, la nécessité de créer une réflexion constructive sur le rôle du chef d'établissement et de son action était encouragée. Ainsi, le NCSL n'était pas seulement un organisme de formation des équipes dirigeantes ; il devenait un acteur important en encourageant l'innovation des pratiques de direction et l'élaboration d'un corpus de recherches utilisables par tous. Voici ci-dessous un tableau comparant les objectifs émit en 2006 / 2007 et ceux émit en 2008 / 2009[2] :

[1] « *NCSL exists to make a positive difference to the lives and life chances of children and young people through the development of world-class leaders* » NCSL, *Annual Report and Accounts 2008-09,* Nottingham, NCSL, 2009, p. 4, <https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/248147/0891.pdf> (consulté le 5 mai 2017).

[2] NCSL, *Corporate Plan 08 / 09*, Nottingham, NCSL, 2008, 28 p., <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20080804145553/https://www.ncsl.org.uk/corporate-plan-08-09.pdf> (consulté le 5 mai 2017).

	2006 / 2007	**2008 / 2009**
Objectif n°1	Favoriser l'émergence de très bons chefs d'établissement pour transformer la réussite des enfants et leur bien-être	Continuer à développer une offre de formation de qualité à destination des équipes de direction
Objectif n°2	Développer les aptitudes à diriger à l'intérieur et à l'extérieur des écoles	Développer les aptitudes à diriger à l'intérieur et à l'extérieur des écoles. Soutenir l'innovation qui engendre la création de nouveaux modèles de direction utilisables par tous
Objectif n°3	Identifier et accompagner les futurs chefs d'établissement dans leur démarche	Identifier et accompagner les futurs chefs d'établissement dans leur démarche
Objectif n°4	S'assurer que le NCSL réponde en tous points à sa raison d'être et s'engage à soutenir le bon déroulement des trois premiers objectifs	S'assurer que le NCSL réponde en tous points à sa raison d'être et s'engage à soutenir le bon déroulement des trois premiers objectifs dans le but d'améliorer la qualité des savoirs offerts

(Source : Isabelle Di natale)

Tableau 41. Les objectifs du NCSL entre 2006 et 2009

Par ailleurs, le NCSL avait pour ambition de s'imposer comme une figure importante auprès de décideurs politiques. En 2001, ses membres firent la déclaration suivante :

> Nous avons l'intention de faire du [NCSL] un organisme de conseil respecté. Il aura suffisamment de compétences pour conseiller les gouvernements et ceux qui élaborent les politiques touchant à la direction des établissements scolaires. Pour atteindre cet objectif nous développerons un socle de savoirs et nous établirons un dialogue avec les professionnels du secteur[1].

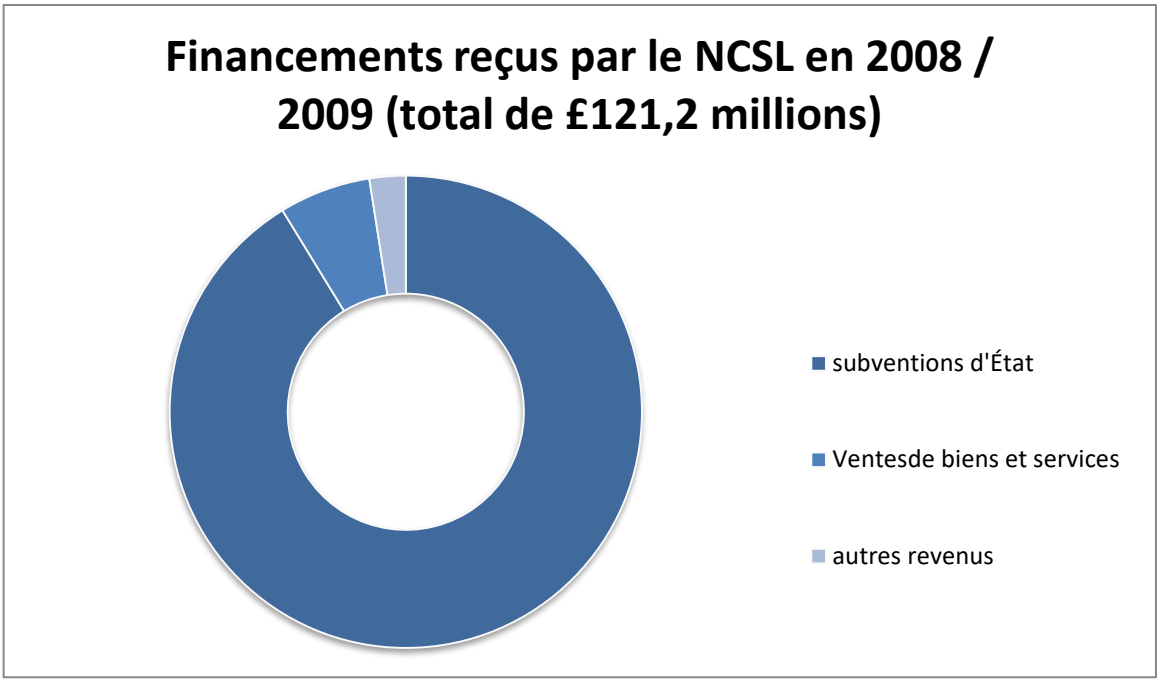
Par ailleurs, le NCSL est venu s'inscrire dans la continuité de la politique menée par les nouveaux travailliste, en axant son travail autour de la mise en réseau et en partenariat des acteurs du monde éducatif. Cette perspective était censée encourager la collaboration entre les différentes entités et générer des résultats plus pertinents car issus de la mise en commun d'une réflexion approfondie et d'expériences partagées.

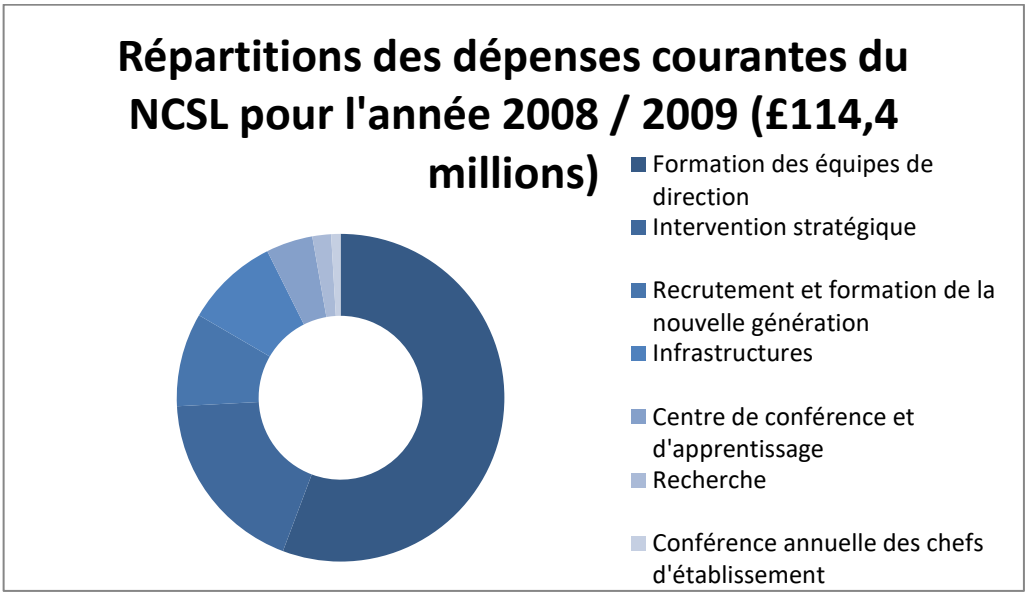
Cette prise de position peut s'illustrer à travers deux initiatives mises en place par le NCSL dans le cadre de ses programmes d'action. En 2002, le NCSL lança le *Networked Communities Programme* (NCP). Il s'agissait d'un programme de grande envergure, mené à l'échelle de l'Angleterre, et qui cherchait à encourager le travail en partenariat entre différents acteurs du monde éducatif. Il rassembla environ 1 000 écoles, 250 000 élèves et une centaine de collectivités locales. Le but était de développer un projet de recherche centré sur le travail produit par des écoles et des collectivités regroupées en partenariat et cherchant à améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages. De plus, à travers ces regroupements, il cherchait à soutenir la mise en place de communautés d'apprentissage (*Learning communities*) dans l'espoir d'améliorer les opportunités de réussite scolaire offertes aux élèves. Dans le même d'esprit, le NCSL développa en 2006 la fonction de *National Leaders of Education* (NLE), permettant de repérer les meilleurs directeurs d'école, de les former et de leur permettre d'établir des partenariats avec des écoles en difficultés. Ainsi, les NLE allaient aider les équipes de direction en difficulté, en essayant sur une ou deux années scolaires de leur apprendre comment redresser leur école. Ils obtenaient pour cela des crédits spéciaux destinés à accomplir ces missions. On observe une volonté du NCSL de s'inscrire dans une dynamique de collaboration, en incitant les équipes de direction à partager leurs savoirs en faisant bénéficier d'autres établissements de leurs pratiques positives.

[1] « *We intend to make the College a respected source of advice to government and policy makers on leadership issues. We will do this by developping our knowledge base and by engaging in dialogue with the profession.* » karen, Carter, « Taking Kaleidoscopic view : new directions for practitioners research in networked learning contexts », Édimbourg, *Paper presented to the British Educational Research Association Annual Conference,* 2003, p. 3,
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/155107.htm> (consulté le 2 août 2017).

Progressivement le budget du NCSL augmenta pour venir atteindre les 121,2 millions de livres sterling pour l'année 2008/2009[1]. En tant qu'organisation à but non-lucratif, il lui était interdit de percevoir des dividendes. Ses financements et ses dépenses s'effectuaient selon la répartition suivante :

[1] Son budget était de 29,2 millions de livres sterling en 2001 / 2002. Martin, Thrupp, « The National College for School Leadership : a critique », *Management in Education*, Vol. 19, Issue 2, 2005, p 1, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0892020605019002040 1> (consulté le 15 juillet 2017).





(Source: D'après l'Annual Report and accounts 2008 / 2009)

Schémas 29 & 30. Recettes et dépenses du NCSL (2008/2009)

La création du NCSL fut accueillie positivement par l'ensemble de la communauté éducative, toutefois, quelques observateurs émirent des réserves. Ce fut le cas de Tony Bush qui critiqua son monopole dans le domaine de la formation des équipes de direction. En effet, avant la création du NCSL, certaines universités et collectivités proposaient des formations non obligatoires[1]. Lorsque le NCSL fut créé, il obtint la responsabilité de développer une offre de formation cohérente qui permette d'acquérir le NPQH. Il créa un réseau de centres de formation régionaux (souvent basés au sein des collectivités locales) qui répondaient à cette attente. Ainsi, l'offre à la disposition des futurs chefs d'établissement se retrouva très centralisée et peu diversifiée[2].

De plus, comme le souligne Martin Thrupp, le NCSL resta très proche du pouvoir central qui plaça de nombreux espoirs dans sa réussite. Dans ces conditions, est-il vraiment possible de parler d'indépendance ? Cet organisme n'était-il pas trop engagé dans la mise en place de politiques et de programmes de formation correspondants aux normes fixées par le ministère de l'Éducation ? Thrupp va dans ce sens et se demande si le NCSL ne venait pas plutôt s'inscrire dans le processus du NPM, en véhiculant la notion de gouvernance à distance. En effet, la création de normes standardisées pour la direction d'école n'était-il pas un moyen, pour le gouvernement de s'immiscer dans le fonctionnement quotidien des établissements scolaires[3] ?

2.2 Le nouveau rôle des chefs d'établissement en Angleterre et au Pays de Galles[4]

La mise en place du NPM ayant entraîné l'autonomie des écoles, c'est logiquement que la place du chef d'établissement s'est retrouvée modifiée pour venir occuper un rôle plus central et plus important. C'est pourquoi, les nouveaux travaillistes ont élargi les compétences

[1] Ces offres étaient de contenu et de qualité très inégaux. Cela pouvait aller de quelques jours de formation à la réalisation d'un doctorat

[2] Tony, Bush, « The National College for School Leadership : A successful english innovation ? », *Phi Delta Kappan International*, Vol. 87, Issue 7, 2006, 4p.,
<http://journals.sagepub.com.acces.bibliotheque-diderot.fr/doi/pdf/10.1177/003172170608700708> (consulté le 31 juillet 2017).

[3] Martin, Thrupp, *op.cit.*, 7 p.

[4] Le rôle des chefs d'établissement est resté le même en Écosse et en Irlande du Nord jusqu'en 2017. En effet, ces deux nations rencontrent de telles difficultés pour recruter des directeurs d'école, que leurs gouvernements envisagent de leur donner la possibilité d'en diriger plusieurs en même temps, comme en Angleterre. Le Pays de Galles peut appliquer les mêmes règles qu'en Angleterre, mais il semble que la mise en place de chefs d'établissement responsables de plusieurs établissements est le plus souvent informelle, et qu'elle est la résultante d'une énorme difficulté de recrutement. Cette pénurie de chefs d'établissement serait dûe aux grandes responsabilités incombant aux les chefs d'établissement depuis la mise en autonomie des écoles. Ils doivent désormais s'occuper de tout (ces tâches incluent aussi bien l'entretien des bâtiments que la gestion des résultats ou la répartition du budget). Ainsi, c'est en Angleterre que le rôle des chefs d'établissement a le plus évolué et qu'il s'est le plus diversifié.

des chefs d'établissement et leur ont donné la possibilité d'augmenter l'étendue de leurs responsabilités.

2.2.1 Les nouvelles compétences accordées aux chefs d'établissement

Ce sont les nouveaux travaillistes qui ont fait évoluer les possibilités offertes aux chefs d'établissement en créant le poste de chef d'établissement exécutif (*executive headteacher*)[1]. Ce terme désigne tout directeur d'école ayant sous sa responsabilité au moins deux établissements scolaires. Ce statut, qui ne fut pas défini clairement par la loi, englobe tous les chefs d'établissement qui se sont engagés à diriger au moins deux établissements en même temps. Toutefois, en fonction de ce qui est attendu d'eux, ils peuvent avoir des rôles et des statuts différents, et une responsabilité plus ou moins étendue.

Au fil des années, et grâce à la création du NCSL, les chefs d'établissement ont effectué des missions de plus en plus importantes à l'extérieur de leur établissement de référence. Ces postes, regroupant toute une palette de compétences, pouvaient inclure des missions de conseil ou des fonctions dirigeantes plus importantes. Les directeurs d'écoles réussissant à obtenir de très bons résultats ont souvent été sollicités dans le but de venir en aide à ceux qui rencontraient plus de difficultés[2]. Voici ci-dessous un tableau explicatif regroupant les différentes fonctions occupées par les chefs d'établissement à l'extérieur de leur établissement [3]:

[1] Ce poste fut occupé pour la première fois en septembre 1999. BBC, *first « super head » appointed*, 9 novembre 1998,
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/210953.stm> (consulté le 5 juillet 2017).
[2] Cette évolution est à relier avec la politique éducative des nouveaux travaillistes. En effet, la mise en place de partenariats est à voir comme l'une des idées centrales des réformes éducatives qu'ils ont menées.
[3] Scaife, Bernard, *Executive heads: full report*, Nottingham, NCSL, 2001, 58 p.,
<http://dera.ioe.ac.uk/2106/1/download%3Fid%3D140381%26filename%3Dexecutive-heads-full-report.pdf > (consulté le 10 juillet 2017).

Postes occupés par les chefs d'établissement en dehors de leur établissement de référence	
Rôle ponctuel	**Rôle permanent**
School Improvement Leaders (SIPs)	Direction de deux établissements scolaires survenue à la suite dela mise en place d'une collaboration ou d'un partenariat informel établi entre deux établissements (engage une responsabilité partielle du chef d'établissement) (*Executive head of a partnership or collaboration*)
Local leader of Education (LLE)	Direction d'au moins deux établissements scolaires engageant une responsabilité totale du chef d'établissement (*Substantive head of two or more schools*)
National Leader of Education (NLE)	Direction d'une fédération d'établissements (*executive head of a federation*)

(Source : D'après NCSL, 2011)

Tableau 42. Nouvelles responsabilité exercées dans le cadre du métier de chef d'établissement scolaire

En 2010, 40% des chefs d'établissement exécutif qui dirigeaient au moins deux écoles le faisaient dans le cadre d'une collaboration ou d'un partenariat[1]. Cette situation avait pour particularité de ne pas leur concéder une responsabilité totale. Ainsi, ils pouvaient diriger complètement une école[2] et jouer un rôle différent dans les autres établissements placés sous leur autorité. Ceux-ci conservaient leur propre chef d'établissement, et c'est à eux qu'il était demandé de rendre des comptes[3].

Dans ce type de collaboration[4], les écoles mettaient en place un contrat définissant les attributions précises du chef d'établissement exécutif dans chaque établissement, et les limites de sa mise en responsabilité vis-à-vis du personnel, des élèves, des parents et des organismes de contrôle (collectivités locales, OFSTED). Dans ce cadre, il pouvait, par exemple, être demandé à un chef d'établissement exécutif d'établir un projet stratégique, et de mettre en place différents objectifs, mais ceux-ci devaient être mis en œuvre par les chefs d'établissements titulaires (qui devaient cependant suivre les conseils du chef d'établissement exécutif nommé pour les guider).

Dans les cas où sa responsabilité était engagée dans plusieurs établissements[5], celui-ci était alors considéré comme le chef d'établissement exécutif et le chef d'établissement titulaire de toutes les écoles placées sous son autorité. Dans cette situation, les affaires courantes de l'école étaient gérées par un responsable de l'enseignement et des apprentissages (*Director of teaching and learning*), qui devait mettre en place les objectifs définis conjointement par le chef d'établissement exécutif et le conseil d'administration. Chaque responsable se retrouvait sous l'autorité directe du chef d'établissement exécutif qui était lui-même responsable devant le conseil d'administration et les pouvoirs publics. Voici ci-après plusieurs schémas explicatifs qui montrent quelles sont les possibilités offertes aux chefs d'établissements qui souhaitent s'engager dans la direction de plusieurs établissements :

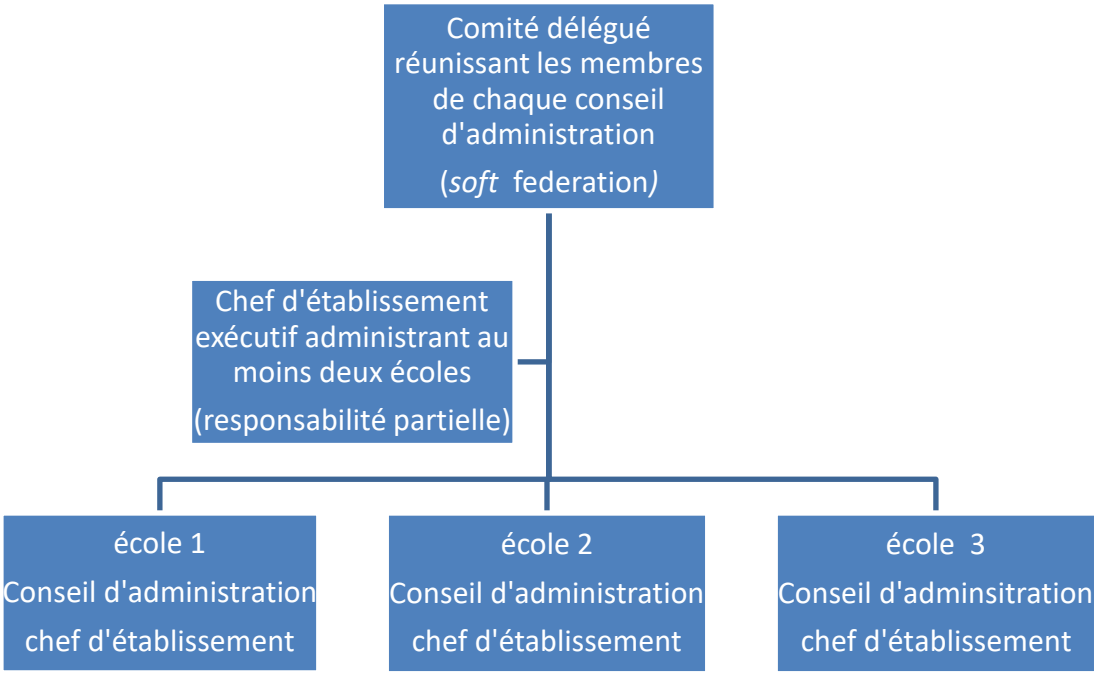
[1] Ce chiffre correspond au taux d'écoles publiques gérées par les collectivités locales (*maintained schools*). Les écoles publiques indépendantes (*Academies*), qui étaient gérées par un mécène et qui percevaient directement les fonds publics, pouvaient également être regroupées. Le mécène responsable d'une école indépendante pouvaient prendre la direction de plusieurs écoles des ce type et former une chaîne d'écoles. La première chaîne d'écoles fut créée en 2004 par *The United Learning Trust* (ULT). En 2008, 40 mécènes avaient choisi de détenir plus d'une école, et la chaîne la plus importante était détenue par ULT qui possédait 13 écoles.

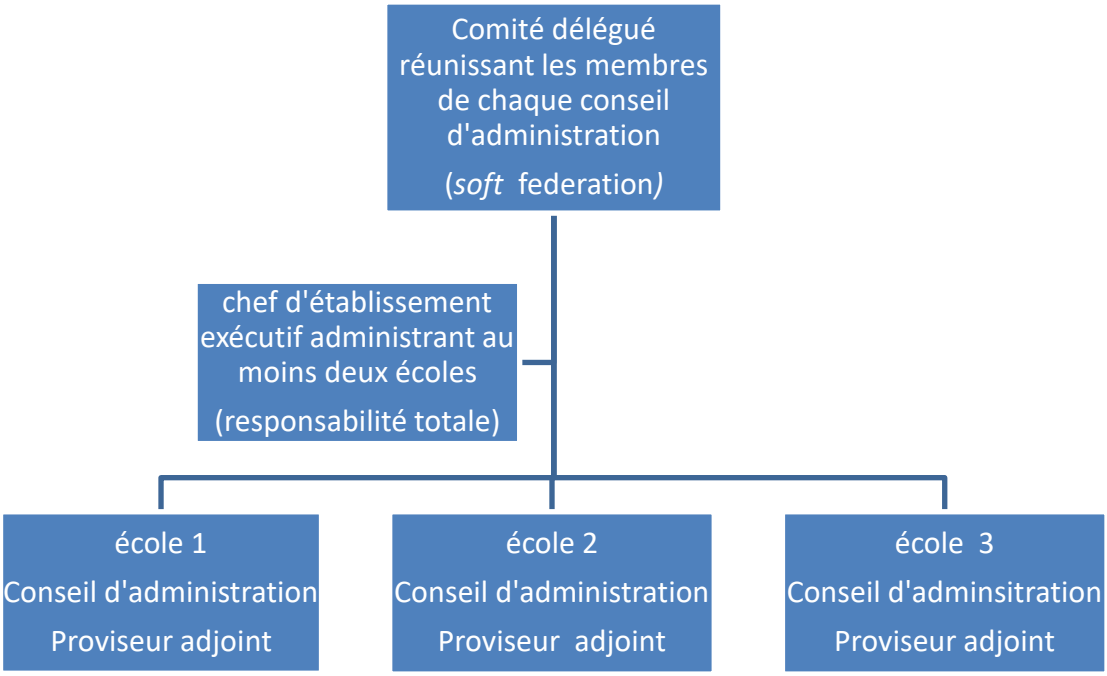
[2] Dans certains cas, un directeur pouvait diriger plusieurs écoles qui conservaient leur chef d'établissement. Dans ce type de situation, le directeur placé au dessus des autres directeurs n'était pas tenu directement responsable des résultats obtenus.

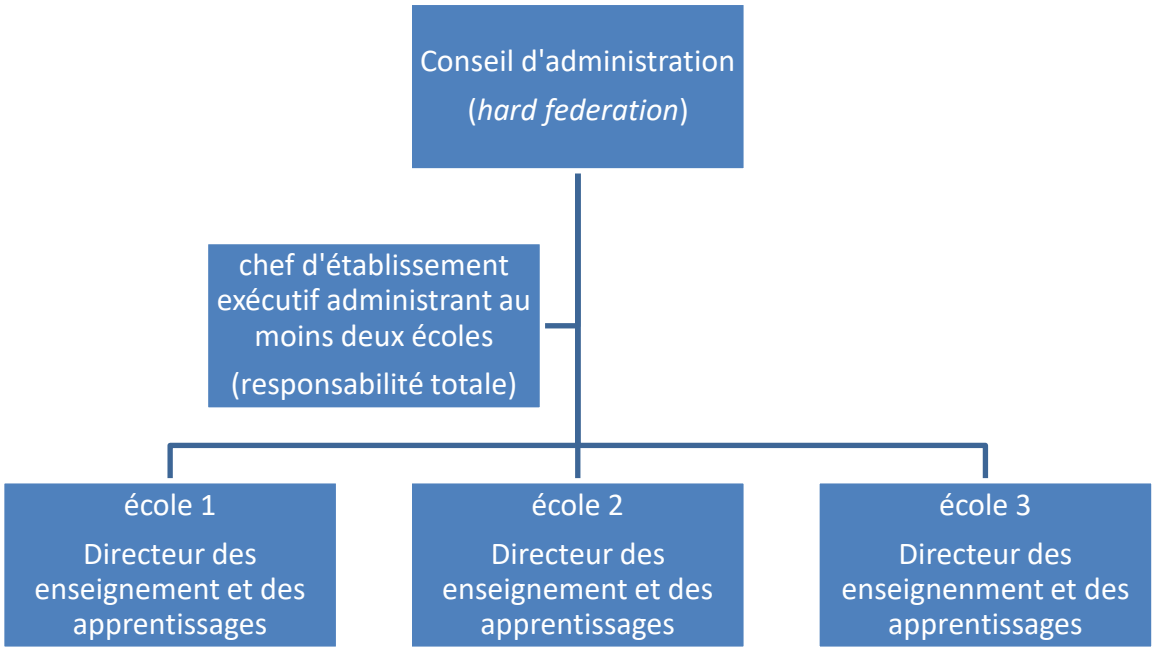
[3] Bernard, Scaife, *Executive heads: full report,op.cit.*, pp. 20-35.

[4] Le terme employé sera *soft federation* car chaque école conserve son conseil d'administration. Chaque conseil d'administration envoie alors un groupe de délégué chargé de se réunir et d'établir avec le directeur un projet devant être suivi par toutes les écoles.

[5] Dans le cas de la mise en place d'un conseil d'administration unique, le terme employé est celui de *hard federation.*


Comité délégué réunissant les membres de chaque conseil d'administration
(soft federation)
Chef d'établissement exécutif administrant au moins deux écoles
(responsabilité partielle)
école 1
Conseil d'administration
chef d'établissement
école 2
Conseil d'administration
chef d'établissement
école 3
Conseil d'adminsitration
chef d'établissement

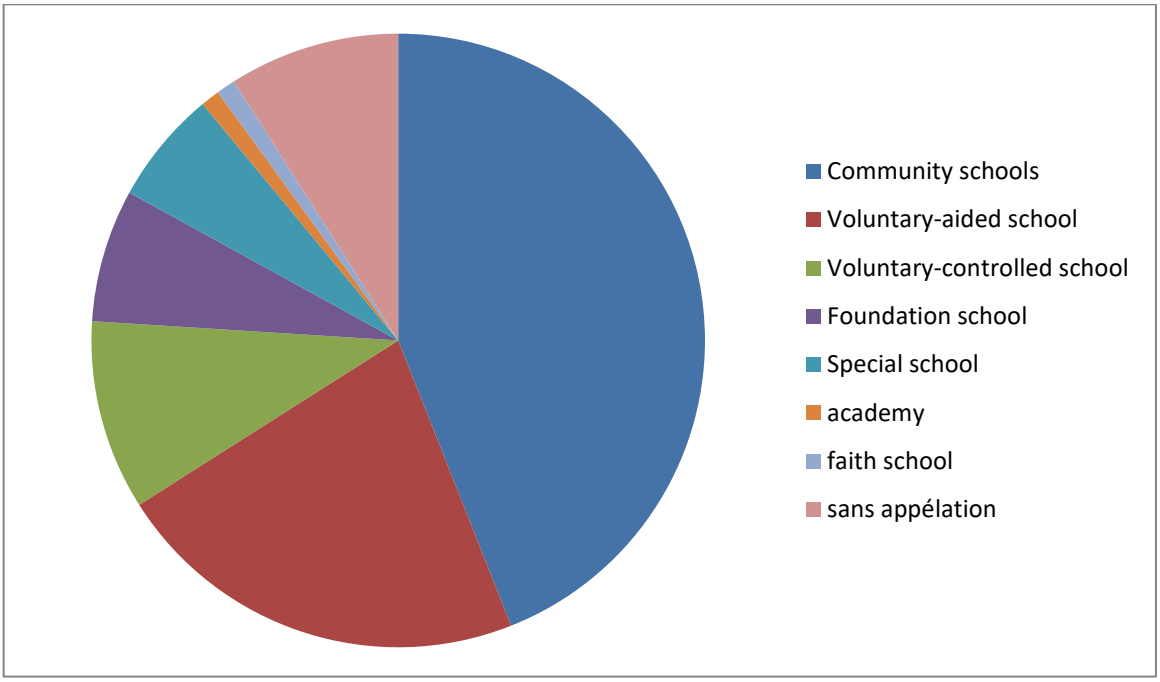

Comité délégué réunissant les membres de chaque conseil d'administration
(soft federation)
chef d'établissement exécutif administrant au moins deux écoles
(responsabilité totale)
école 1
Conseil d'administration
Proviseur adjoint
école 2
Conseil d'administration
Proviseur adjoint
école 3
Conseil d'adminsitration
Proviseur adjoint



(Source : D'après NCSL, 2011)

Schéma 31, 32 & 33. Exemples d'écoles gérées par des chefs d'établissement exécutif (*Executive headteachers*)

En 2010, en Angleterre, il y avait 345 *executive headteachers* qui dirigeaient 738 écoles. Dans neuf cas sur dix, ces directeurs étaient responsables de seulement deux écoles. Les directeurs responsables de plus de trois écoles ne représentaient que 3% des effectifs totaux, et 95% d'entre eux avaient engagé leur entière responsabilité sur au moins un des établissements qu'ils géraient. Ils étaient 60% à l'avoir engagée sur deux établissements (voir schéma 33).



(Source : NCSL, 2011)

Schéma 34. Répartition des chefs d'établissement exécutif (*executive headteachers*) par type d'écoles

Les raisons poussant deux écoles à effectuer un rapprochement et à nommer un chef d'établissement exécutif pour les administrer pouvaient être diverses. Dans la majorité des cas, il s'agissait d'associer une école en difficulté à une très bonne école. Ainsi, la mise en commun du savoir faire de l'équipe de direction, mais parfois aussi des techniques d'apprentissage mises en place par les enseignants permettait d'envisager une amélioration des résultats produits par l'établissement en difficulté. Toutefois, des écoles pouvaient choisir de s'associer pour éviter une fermeture, car il pouvait parfois s'avérer très difficile de recruter un directeur d'école (surtout en milieu rural). Face à cette pénurie de directeurs, certaines écoles demandaient aux écoles situées à proximité de s'associer et de partager leur directeur.

Certaines écoles choisirent de s'associer, afin de mettre en commun certains services touchant au bien-être de l'enfant, à la discipline ou au règlement intérieur. Elles pouvaient aussi choisir d'élaborer un plan stratégique commun. D'autres établissements ont souhaité s'associer afin de pouvoir édifier un plan d'amélioration des enseignements et des apprentissages, ce qui leur permettait de partager les bonnes pratiques mises en place au niveau de l'équipe enseignante, tout en envisageant de développer de nouvelles techniques d'apprentissage dans le but d'améliorer les résultats produits[1].

2.2.2 La direction systémique

Le concept de direction systémique (*system leadership*) fut théorisé par Fullan en 2005, puis par Hopkins en 2006. Ce concept fut étudié par de nombreux chercheurs dont Hargreaves qui en donne la définition suivante :

> La direction systémique se définit par la capacité des dirigeants politiques et des chefs d'établissement à débattre librement et à s'accorder sur les objectifs moraux qui définissent le principe d'éducation, à savoir, quel type de personnes devra-t-il former et pour répondre à quel type de société. Ils se mettent alors à travailler en partenariat afin d'élaborer dans un même temps les moyens qui permettront de concrétiser ces objectifs et les critères qui détermineront dans quelles mesures ces initiatives pourront être qualifiées de réussite[2].

La direction systémique donne l'opportunité aux chefs d'établissement les plus performants de mettre leurs compétences aux services d'autres écoles en leur donnant la possibilité de bénéficier de leur expérience. Ainsi, il ne s'agit plus d'envisager les établissements scolaires comme des entités autonomes entrant en compétition les unes avec les autres, mais plutôt comme des entités s'épaulant, et étant capables de mettre en place une forme de solidarité permettant de créer un réseau de partenariats et d'entraide bénéficiant à tous, et, de ce fait, aboutissant à une amélioration générale du système[3]. Ainsi, les réformes du

---

[1] Bernard, Scaife, *Executive heads: full report*, *op.cit.*, pp. 23-24.

[2] *« System leadership arises when political leaders and school leaders openly debate and agree on the moral purpose of education, that is, the kind of people that education creates for what kind of society, and then work in partnership to agree and to implement both the means by which such purposes can be realised in practice and the criteria by which success in such an endeavour is to be judged »* Michael, Fullan, *System leadership and school to school support*, Londres, Teaching Schools Council, juillet 2017, <https://www.tscouncil.org.uk/post-1470/> (consulté le 12 août 2017).

[3] Selon Hargreaves, la dynamique du réseau d'entraide ne doit pas totalement supprimer l'idée de compétition, qui reste stimulante, mais plutôt introduire l'idée qu'une amélioration générale du système est bénéfique pour l'ensemble de la communauté éducative. Pour préserver cette notion de compétition il pense qu'il serait très bénéfique de créer des groupes d'écoles solidaires (*clusters of schools*) entrant en compétition, les uns avec les autres, mais avec bienveillance. À terme cette évolution conduirait à un système éducatif qui s'améliorerait de lui-même (*Self Impoving School System* – SISS). Pour arriver à ce résultat, d'autres caractéristiques doivent venir compléter les regroupements d'écoles. David, H.Hargreaves, *Creating a Self-Improving School System*, Nottingham, NCSL, 2010, 26 p., <https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/325873/creating-a-self-improving-school-system.pdf> (consulté le 15 août 2017).

système éducatif et son amélioration ne sont plus perçues comme étant uniquement élaborées par le ministère et les agences exécutives et de contrôle, mais plutôt comme interagissant avec les équipes de direction qui, par l'étendue et l'amélioration continue de leur expérience et partagée avec tous, agissent concrètement et transforment le système. Ainsi, comme le précise Hopkins, un chef d'établissement qui s'engage dans cette démarche cherchera à générer une amélioration des résultats au-delà de son établissement de référence, puisque sa préoccupation principale s'orientera vers une avancée du système dans son ensemble.

En 2007, Hopkins a défini plusieurs caractéristiques propres à la direction systémique[1]. Les chefs d'établissement qui s'engagent dans cette voie doivent aller plus loin que la simple collaboration et mettre en place des améliorations significatives dans les établissements ciblés, en réalisant une évaluation de leur progrès en termes de valorisation des apprentissages, des résultats obtenus et du bien-être des apprenants, afin d'élever le niveau et de réduire les inégalités de performance. Toutefois, ils doivent, dans le cadre cette démarche, impliquer le personnel des établissements concernés en leur demandant de prendre une part importante dans l'organisation des méthodes d'enseignement, dans la délivrance des savoirs, et dans le déroulement des évaluations. Il est important d'ouvrir chaque établissement vers l'extérieur en créant des projets reliant plusieurs établissements afin de développer des relations interprofessionnelles, créant ainsi une dynamique positive entre les personnels éducatifs. La prise en compte du contexte éducatif est également encouragée dans la mesure où elle permet d'impliquer plus positivement l'ensemble des acteurs extérieurs à l'école dans la réussite de l'établissement. Les chefs d'établissement qui effectuent cette démarche doivent avoir pleinement conscience de leur action, et comprendre que les changements qu'ils entreprennent à l'échelle d'un établissement sont mis en place dans le but d'enclencher une amélioration significative au niveau du système éducatif dans son ensemble.

Dès 2005, le gouvernement travailliste a fortement soutenu l'émergence de chefs d'établissement impliqués dans la réussite d'autres établissements que le leur. Il soutenait l'idée qu'une multitude d'actions menées au niveau local pouvaient bénéficier à tout le système. Il soutint le NCSL activement dans sa démarche d'élaboration des formations spécifiquement ciblées sur l'action des chefs d'établissement désireux d'agir au-delà de leur établissement de référence. Plusieurs profils furent définis, et des financements furent

[1] David, Hopkins, Rob, Higham, « System leadership : Mapping the landscape », *School leadership and manangement*, Vol. 27, N°2, avril 2007, pp. 147-166, <http://discoverthought.com/Leadership/References_files/Hopkins%202007%2018.pdf> (consulté le 10 août 2017).

débloqués dans le cadre de la formation continue. En 2010, les formations donnant accès aux postes suivants étaient dispensées par le NCSL :

- *School Improvement Leaders* (SIPs)[1] : dès 2008, chaque école publique anglaise (*maintained & academies*) a été rattachée à un SIP. Il s'agissait d'un soutien accordé à chaque école et qui devait permettre à son équipe éducative :

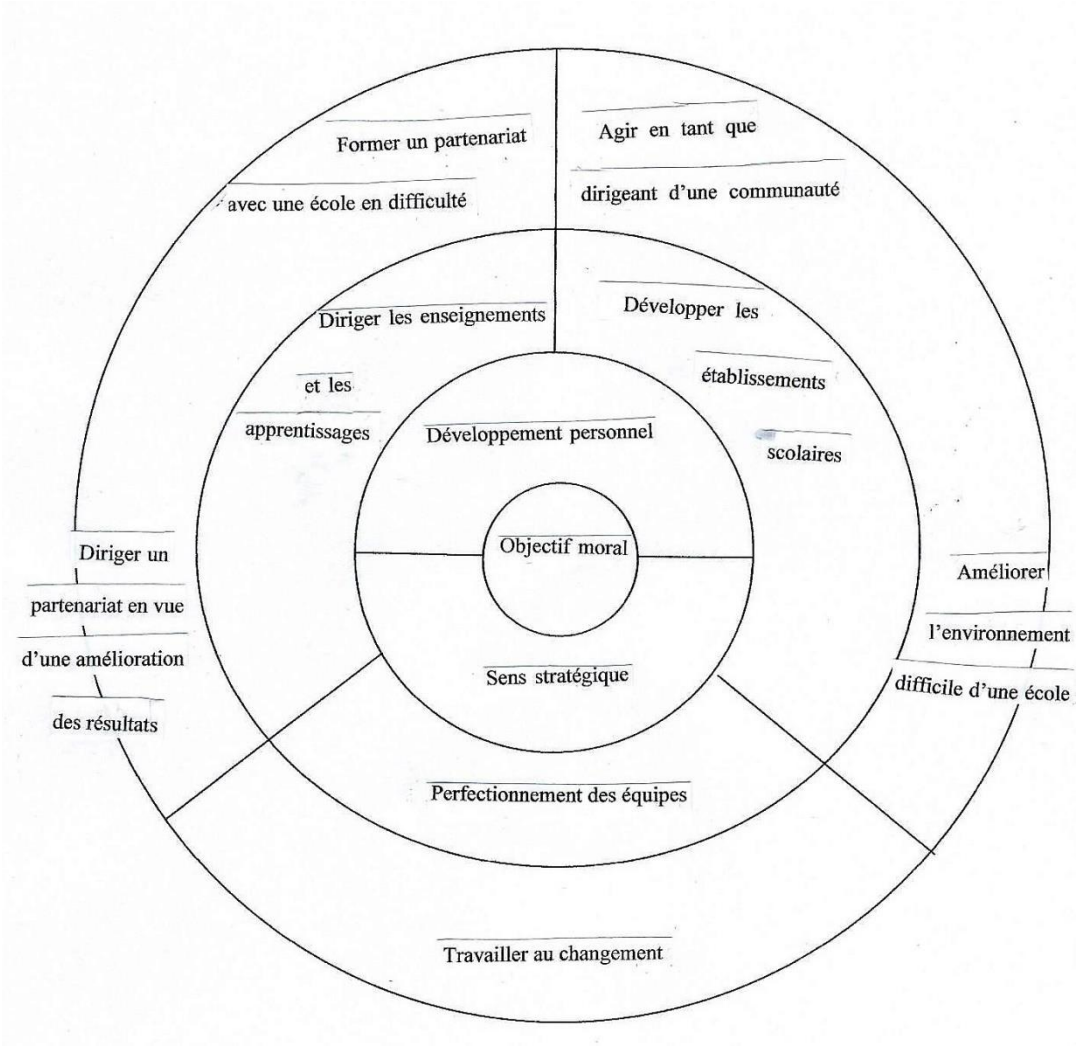
  - d'évaluer ses performances
  - d'identifier quelles étaient ses priorités permettant d'aboutir à une hausse de ses résultats.
  - de mettre en place les changements permettant d'obtenir de meilleurs résultats.

- *Local Leaders of Education* (LLEs)[2] : il s'agissait de chefs d'établissement ayant au moins trois ans d'expérience et ayant reçus de très bonnes appréciations lors du passage de l'inspection académique. Ces chefs d'établissement intervenaient dans des établissements considérés comme « fragiles », afin de mettre en place des mesures destinées à améliorer leurs résultats, puis à les rendre « solides ». Ils pouvaient également faire du tutorat auprès des chefs d'établissement nouvellement nommés. Leurs interventions pouvaient aller de six mois à trois ans.

- *National Leaders of Educaiton* (NLEs) [3]: Il s'agissait de chefs d'établissement dont les écoles avaient été désignées comme *National Support Schools* (NSSs). Ces professionnels étaient considérés comme les meilleurs chefs d'établissement du pays. Leur établissement recevait continuellement la mention la plus élevée lors des rapports d'inspection (*outstanding*), et présentait une amélioration constante de leurs résultats sur une période d'au moins trois années consécutives. De plus, leur équipe de direction (qui incluait les *middle managers*) avait réussi à prouver son efficacité dans la mise en place de mesures de soutien à destination des écoles les plus en difficulté. C'était eux qui intervenaient auprès des établissements les plus en difficulté. Ces missions duraient entre un et trois ans.

[1] NCSL, *School Improvement Partner (SIPs), overview*, the National Archives, 6 janvier 2009, <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20090106132921/http://www.ncsl.org.uk/programmes-index/sips-index.htm> (consulté le 11 août 2017).
[2] Norfolk County Council, *System leadership : Building capacity for school to school support in Norfolk*, Norfolk, Norfolk County Council, 2014, pp. 2-3, <http://www.schools.norfolk.gov.uk/view/NCC127846> (consulté le 9 août 2017).
[3] *Ibid.*, pp. 2-3.

Parallèlement aux programmes nationaux, mis en place par le NCSL et soutenus par le ministère, les chefs d'établissements qui le souhaitaient étaient autorisés à intervenir dans d'autres établissements que le leur en postulant aux postes de chefs de direction. Un partenariat, une collaboration ou une fédération pouvaient alors se mettre en place. Bien que ces interventions aient été moins guidées et contrôlées par le pouvoir central, elles furent reconnues comme très bénéfiques pour les écoles, et il fut admis qu'elles contribuaient à l'amélioration du système en général. Voici ci-après une description de l'organisation de la direction systèmique :



(Source : D'après David Hopkins, 2007)

Schéma 35. La direction systémique en Angleterre selon David Hopkins (2007)

CONCLUSION

Le principe de gouvernance à distance rendit plus concrète la profonde transformation qui a touché les systèmes éducatifs du Royaume-Uni. L'autonomie accordée aux établissements scolaires fut en réalité très encadrée, et les gouvernements leur imposèrent un contrôle strict qui s'exerça par le biais de l'évaluation formelle matérialisée par l'élaboration de tests nationaux produisant des données chiffrées souvent transformées en statistiques, et par la mise en place de programmes nationaux élaborés directement par les ministères, ou par des agences semi-autonomes. Cette tendance fut renforcée en aval par la mise en place d'inspections académiques fortes et indépendantes qui jouèrent le rôle d'agents régulateurs et de contrôleurs des différents systèmes éducatifs. Celles-ci furent également chargées de veiller à l'application conforme des politiques gouvernementales.

Cette importante réorganisation vint soutenir une restructuration de grande ampleur des services publics, dont l'éducation faisait partie. Les gouvernements ont progressivement mis en place des réformes censées permettre au secteur public de s'adapter au nouveau modèle de la société mondialisée basée sur la compétition entre pays. Dans cette perspective, il fut demandé du service éducatif une toute autre mission que celle qui lui avait été assignée jusque-là. Le lien très explicite qui fut fait, dans tout le Royaume-Uni, entre qualité de la formation reçue, marché du travail, et compétitivité fut mis en avant par la classe politique qui avait pour ambition de produire de plus en plus de richesses grâce à l'acquisition, par la population, de nouvelles connaissances. Ainsi, un lien direct fut établi entre la performance produite par les écoles et la création de richesses produites par un pays. Cette affirmation, parfois exagérée[1], imposa une forte pression sur les établissements scolaires, dont les résultats, qui étaient sans cesse analysés et interprétés, devaient s'améliorer de manière continue.

Ces profonds changements, qui furent la conséquence de plusieurs décennies de réformes gouvernementales, ont directement influencé la répartition des rôles occupés par

[1] Si la corrélation entre niveau d'éducation et marché du travail a été démontrée, il reste difficile d'affirmer qu'une politique éducative entièrement focalisée sur la formation du capital humain serait totalement bénéfique, et ajustée aux futures performances économiques d'un pays. En effet, plusieurs problèmes peuvent se poser tels que, par exemple, la fuite des cerveaux ou la difficulté à former une main-d'œuvre entrant en adéquation exacte avec la demande du marché (ce qui peut entraîner surnombre dans certains domaines et pénurie de travailleurs dans d'autres). D'autre part, en voulant répondre aux attentes du marché à un instant T et en adaptant le système de formation en conséquence, il existe un fort risque de court termisme, et d'absence de vision. L'enjeu d'une bonne politique éducative étant aussi d'essayer d'envisager les futurs défis qui se poseront aux pays en matière d'accès à la formation et en besoin de main-d'œuvre. Dans cette prespective, ne vaut-il pas mieux envisager de mettre en place un système suffisamment souple pour s'adapter aux contraintes du marché, et qui serait capable de former des citoyens et des travailleurs adaptables ?

l'ensemble des personnels enseignants. Les figures de l'instituteur, du professeur et du directeur d'école furent profondément modifiées. En plus de devoir s'adapter aux nouvelles conditions de travail qui leur furent imposées, ces acteurs du système éducatif durent faire face à un remodelage du profil des professionnels formés, et à un réajustement professionnel qui demandait de se conformer aux nouveaux besoins attendus par les pouvoirs publics.

Toutefois, bien que la conception du nouveau modèle organisationnel du système éducatif fût plutôt homogène dans l'ensemble du Royaume-Uni, il est tout de même possible de déceler des différences dans les conditions de travail, et le statut de l'enseignant. Ainsi, l'Écosse et l'Irlande du Nord ont bénéficié de mesures moins radicales que celles qui furent adoptées en Angleterre et au Pays de Galles, où les gouvernements ont réussi à davantage imposer leur volonté. L'Écosse et l'Irlande du Nord, qui ont gardé des organismes de représentation professionnels forts, ont vu leur corps enseignant réussir à négocier de meilleures conditions de formation et de travail, et ils ont obtenu un allégement des exigences attendues par les pouvoirs publics qui ont dû prendre des décisions plus collégiales. Celles-ci ont permis d'associer les différents acteurs du secteur à l'élaboration de ces transformations.

Paradoxalement, en Angleterre, la nouvelle configuration du paysage éducatif qui demandait davantage de résultats positifs, et instaurait une compétition accrue, a vu émerger de nouveaux profils de chefs d'établissement. Devenu un acteur clé du nouveau système en place, il lui fut demandé d'agir concrètement sur la performance des écoles et indirectement sur le niveau du système éducatif. Ainsi, bien qu'il fût toujours obligé de rendre des comptes, le chef d'établissement est devenu un pivot du nouveau système qui concentra beaucoup de pouvoir entre ses mains.

Partie III

Obtenir des résultats

INTRODUCTION

Dans les années 1980 et 1990, les grandes réformes qui ont touché les systèmes éducatifs du Royaume-Uni ont profondément transformé leur organisation, leur mode d'évaluation et leur mode d'administration. Au cours des années 2000, les nouveaux travaillistes se sont appuyés sur cet héritage qu'ils sont venus approfondir et enrichir.

Toutefois, ces réformes ont été mises en place afin d'obtenir plus d'éfficacité et d'augmenter les niveaux. C'est la raion pour laquelle il semble pertinent de s'intéresser aux résultats produits par les nations du Royaume-Uni lors des enquêtes internationales TIMSS, PIRLS et PISA. En effet, l'étude approfondie du profil de chacune d'entre elles permettra de dégager les grandes tendances qui les ont caractérisées. Cela permettra de définir si les résultats obtenus ont traduit de profondes divergences, ou si, au contraire, ils ont témoigné d'une certaines homogénéité. Cela permettra également d'observer les éventuels écarts de performance qui se sont installés entre les élèves, et de dégager le niveau des inégalités existantes.

Il sera intéressant, dans un second chapitre, de comprendre les raisons qui sont aux origines des inégalités scolaires. Il s'agira d'analyser leurs causes et d'observer leur répartition. L'analyse effectuée s'attachera à définir si elles se répartissent uniformément dans tout le Royaume-Uni, ou s'il est possible d'observer des divergences entre les quatre nations.

Enfin, il s'agira de comprendre comment les gouvernements, chargés d'administrer les systèmes éducatifs, ont appréhendé la lutte contre ces inégalités scolaires, et si les politiques adoptées ont été marquées par la mise en œuvre de mesures différenciées d'une nation à l'autre.

Chapitre 1

Les résultats en question

Les tests PISA, TIMSS et PIRLS servent à comparer les systèmes éducatifs à l'international. Toutefois, les données publiées lors de ces enquêtes peuvent également être utilisées au niveau local. En effet, il se trouve que les nations du Royaume-Uni, qui ont participé à ces enquêtes, et qui possèdent des systèmes éducatifs autonomes depuis la dévolution, ont fait l'objet d'une analyse séparée, et qu'elles ont ainsi pu obtenir des résultats indépendants. Dans le cadre de cette étude, il est donc intéressant de les utiliser afin de pouvoir les analyser et les comparer.

Au cours des dernières décennies les gouvernements ont mis en place, dans tous le Royaume-Uni, des réformes importantes dans l'espoir d'améliorer significativement le niveau des systèmes éducatifs. Les tests vont permettre de mettre en lumière les résultats produits par les élèves de chaque nation, et de mieux identifier les tendances qui se dessinent dans chacune d'elles. Cela permettra de mettre en avant les avancées qui ont été accomplies, et d'identifier les points faibles qui subsistent en matière de performances et d'équité. Il sera intéressant d'analyser ces résultats afin de déterminer si les quatre systèmes éducatifs ont évolué de manière analogue, ou si les résultats produits, au contraire, montrent des disparités importantes.

1. Les enquêtes internationales

Depuis le début des années 2000, plusieurs enquêtes internationales comparant des systèmes éducatifs différents ont donné aux États la possibilité de se situer dans un contexte plus large. Dans le cadre de cette étude, les résultats produits par les différentes nations du Royaume-Uni lors des enquêtes internationales PIRLS[1], TIMSS[2] et PISA[3] seront étudiés[4].

1.1 La méthodologie des enquêtes internationales

Les résultats produits lors des enquêtes internationales doivent toujours être interprétés avec précaution, et ne doivent pas donner lieu à des conclusions hâtives quant au niveau des systèmes éducatifs. Néanmoins, ces données sont intéressantes, et permettent de mettre en lumière des tendances de fond sur plusieurs années. Elles donnent des indications importantes sur les difficultés rencontrées par les élèves au niveau national.

Pour pouvoir analyser pertinemment les plages de classement il est important de comprendre comment sont élaborées ces enquêtes, et ce qu'elles cherchent à montrer. La méthodologie développée dans les enquêtes PIRLS, TIMSS et PISA est très proche. C'est la raison pour laquelle une seule explication sur le déroulement de leur élaboration sera développée ci-dessous. La méthodologie qui permet d'analyser les résultats finaux aboutissant aux plages de classement est très sophistiquée et complexe. Afin d'éclairer le lecteur sur son fonctionnement, une explication résumée et simplifiée[5]est présentée[6].

1.1.1 L'élaboration des épreuves

Bien que la définition des établissements et de la population entrant dans le domaine d'évaluation des enquêtes soit différente, la méthode utilisée pour mettre en place un plan

[1] *Progress in International Reading Literacy Study.*
[2] *Trends in International Mathematics and Science Study.*
[3] *Programm for International Student Assessment.*
[4] PIRLS et TIMSS sont organisées par l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievment* (IEA). Il s'agit d'un organisme de recherche international indépendant. PISA est organisée par l'organisation de coopération et de développement économique (l'OCDE), qui est un organisme intergouvernemental.
[5] Pour une explication détaillée voir les rapports techniques de l'OCDE parus en 2006 et en 2009. OCDE, *PISA 2006 Technical report,* 2009, 419 p.,
<https://www.oecd.org/pisa/data/42025182.pdf> (consulté le 25 octobre 2017),
OCDE, *PISA 2009 Technical report,* Paris, OCDE, 2012, 390 p.,
<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/50036771.pdf> (consulté le 25 octobre 2017).
[6] Voir également les rapports techniques de PIRLS et TIMSS. Michael, O. Martin, Ina, V.S Mullis, Ann, M. Kennedy, *PIRLS 2001 Technical Report,* Lynch School of Education / Boston College, IEA, 2003, 266 p.,
<https://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_tr_book.pdf> (consulté le 20 septembre 2017),
Michael, O. Martin, Ina, V.S Mullis, Steven J. Chrostowski, *TIMSS 2003 Technical Report,* Lynch School of Education / Boston College, IEA, 2004, 507 p.,
<https://timss.bc.edu/PDF/t03_download/T03TECHRPT.pdf> (consulté le 25 septembre 2017).

d'échantillonnage permettant de tirer au sort les futurs participants est la même pour les trois enquêtes.

Dans chacune d'entre elles, l'IEA[1] et l'OCDE[2] n'agissent pas directement dans les pays concernés. Ce sont des équipes de coordinateurs nationaux[3] qui réalisent l'élaboration du plan d'échantillonnage en s'appuyant sur des manuels et des logiciels spécifiques mis en place par les organisateurs, et qui permettent de suivre une méthode standardisée. Dans chaque enquête, le nombre d'élèves qui sera testé, le nombre d'écoles qui sera sélectionné[4], le taux de participation minimum exigé, et la liste des établissements et des élèves qui seront exclus de l'enquête[5] sont définis au préalable :

Chaque enquête utilise un *plan d'échantillonnage stratifié à deux niveaux*[6]. Cela signifie qu'il y aura deux étapes d'échantillonnage, la première se concentrant sur la sélection des établissements scolaires, la seconde sur les élèves. Les unités d'échantillonnage du niveau 1 regroupent toutes les écoles susceptibles d'être sélectionnées. Cette liste est qualifiée de *base d'échantillonnage des écoles*[7]. Les écoles sont retenues « en fonction d'un échantillonnage systématique avec des probabilités de sélection proportionnelles à leur taille (échantillon PPS), cela signifie que la mesure de la taille est fonction du nombre estimé d'élèves »[8] éligibles à l'enquête. D'autre part, le dispositif prévoit de sélectionner une liste d'établissements de remplacement destinés à prendre la place de ceux se désistant au dernier moment.

Les élèves inscrits au sein des écoles retenues pour participer aux enquêtes représentent les unités d'échantillonnage de niveau 2. Une fois une liste d'écoles obtenue, il convient de définir celle des élèves à partir de ces établissements. Les élèves sont sélectionnés sur la base d'une probabilité égale. Un nombre précis d'élèves doit être défini dans chaque établissement, il est toujours le même d'une école à l'autre.

---

[1] International association for the Evaluation of educational Achievement.
[2] L'Organisation de Coopération et de Développement Économique.
[3] Ce sont des *National Research Coodinatiors* (NRC).
[4] Les trois enquêtes se basent sur un nombre minimum de 150 établissements par pays, rassemblant entre 3500 et 4500 élèves.
[5] Il y a peu d'établissements et d'élèves qui sont exclus de ces enquêtes (environ 5 %). L'exclusion d'un établissement se fait soit en raison d'une difficulté d'accès, soit parce qu'un un trop petit nombre d'élèves y est inscrit. Les élèves exclus de ces enquêtes le sont principalement en raison d'un handicap.
[6] OCDE, *Manuel pour la préparation de l'échantillonage des écoles,* Paris, OCDE, PISA 2003, juin 2002, p. 12, <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33699200.pdf> (consulté le 10 septembre 2017).
[7] *Ibid.*, p.12.
[8] *Ibid.*, p. 12.

Les épreuves des trois enquêtes sont réparties de manière complexe. Les évaluations présentées aux élèves sont divisées en blocs qui comprennent chacun un nombre précis d'items (Il s'agit d'exercices auxquels les élèves doivent répondre soit en remplissant un QCM, soit en répondant à des questions qui peuvent nécessiter la rédaction d'une réponse plus élaborée et complexe). Plusieurs blocs sont ensuite réunis afin de former des cahiers d'évaluations. À titre d'exemple, dans PIRLS 2001, les items étaient répartis en huit blocs, et 10 cahiers différents furent créés. La réalisation complète d'un cahier par les élèves demandait 80 minutes.

Chaque épreuve comporte un nombre important d'items afin de réduire les possibles biais culturels[1], et d'augmenter le nombre de compétences évaluées lors des tests. Cet aspect très important contribue fortement à la fiabilité des enquêtes (Dans PISA environ 100 sujets sont définis pour le domaine principal d'évaluation, et 30 sujets sont élaborés pour chacun des deux autres). Néanmoins, il n'est pas possible matériellement de proposer la totalité des items aux élèves sélectionnés, car cela serait trop éprouvant, et leur imposerait une charge cognitive trop importante. C'est la raison pour laquelle les organisateurs ont opté pour la méthode des *cahiers tournants*. Les tests proposés sont fractionnés en différents blocs d'items, et sont répartis en cahiers, qui sont ensuite distribués de manière aléatoire. Ainsi, chaque élève est soumis à des tests regroupés dans l'un de ces cahiers qui doivent être de difficultés similaires[2] (même si les organisateurs reconnaissent qu'il peut exister de petites différences au niveau des difficultés)[3]. Cela signifie que les élèves ne répondent pas tous à des items identiques mais réalisent des tests différents. Toutefois, pour garder une certaine cohérence et rendre la comparaison possible, ces cahiers sont toujours composés d'une partie commune et d'une partie variable. Les items communs sont dit *d'ancrage* car ils permettent d'établir une base de

[1] De possibles biais culturels peuvent également apparaître dans les traductions. C'est un problème pris très au sérieux par l'OCDE et l'IEA. Ces dernières appliquent un protocole strict dans ce domaine. Néanmoins, nous n'aborderons pas ce problème ici, car il ne concerne par directement notre sujet.

[2] Les blocs présents dans plusieurs cahiers ne se retrouvent jamais à la même place. Ils sont placés successivement en première position, en milieu d'épreuve, et en dernière position. Cela permet de neutraliser l'ordre de passation, car les organisateurs considèrent que le bloc passé en premier sera toujours le mieux réussi. Antoine, Bodin, Cécile, de Hosson, Nicolas, Décamp, Nadine, Grapin, Pierre, Vrignaud, *Comparaison des évaluations PISA et TIMSS, Acquis des élèves : comprendre les évaluations internationales, volume 1,* Paris, CNESCO, 2016, pp. 17-18,
<http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/161129_RapportPISATIMSSvolume1.pdf> (consulté le 20 novembre 2017).

[3] Noémie, le Donné, « Comparer les résultats des systèmes éducatifs nationaux : les défis méthodologiques des enquêtes PISA », Science Po/CNRS, *Notes & Documents*, N°2013-06, 2013, 35 p.,
<http://www.sciencespo.fr/osc/fr/content/notes-documents-de-l-osc> (consulté le 5 octobre 2017).

comparaison[1]. Les exercices qui n'auront pas été présentés aux élèves sont identifiés comme une donnée manquante structurelle (c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'un exercice non fait). Voici ci-dessous l'organisation des cahiers tournants dans les enquêtes PISA 2006 et 2009.

Booklet ID	Cluster			
1	M1	R1	R3A	M3
2	R1	S1	R4A	R7
3	S1	R3A	M2	S3
4	R3A	R4A	S2	R2
5	R4A	M2	R5	M1
6	R5	R6	R7	R3A
7	R6	M3	S3	R4A
8	R2	M1	S1	R6
9	M2	S2	R6	R1
10	S2	R5	M3	S1
11	M3	R7	R2	M2
12	R7	S3	M1	S2
13	S3	R2	R1	R5
UH	Reading	Mathematics / Science		

Booklet ID	Cluster				Standard booklet set	Easier booklet set
1	M1	R1	R3A	M3	Y	
2	R1	S1	R4A	R7	Y	
3	S1	R3A	M2	S3	Y	
4	R3A	R4A	S2	R2	Y	
5	R4A	M2	R5	M1	Y	
6	R5	R6	R7	R3A	Y	
7	R6	M3	S3	R4A	Y	
8	R2	M1	S1	R6	Y	Y
9	M2	S2	R6	R1	Y	Y
10	S2	R5	M3	S1	Y	Y
11	M3	R7	R2	M2	Y	Y
12	R7	S3	M1	S2	Y	Y
13	S3	R2	R1	R5	Y	Y
21	M1	R1	R3B	M3		Y
22	R1	S1	R4B	R7		Y
23	S1	R3B	M2	S3		Y
24	R3B	R4B	S2	R2		Y
25	R4B	M2	R5	M1		Y
26	R5	R6	R7	R3B		Y
27	R6	M3	S3	R4B		Y
UH	Reading	Mathematics / Science				

(Source : PISA 2009, rapport technique)

M= Mathématiques ; R= Lecture/compréhension ; S= Science ; Booklet= Cahiers tournants.

Tableaux 43 & 44. La répartition des cahiers tournants dans PISA 2006 et 2009.

[1] Dans PIRLS et PISA, ces items d'ancrage sont conservés d'une session à l'autre, et ne font jamais partie des séries de questions rendues publiques. Ces exercices sont destinés à observer l'évolution du niveau des élèves sur plusieurs années, afin de pouvoir comparer l'évolution des niveaux sur un temps long.

Enfin, il est important de préciser qu'un an avant leur déroulement final, les épreuves sont testées par un essai de terrain dans les différents pays participants. Cette répétition est primordiale, car elle permet de vérifier la pertinence des items élaborés, leur faisabilité dans le temps imparti, ainsi que leur qualité. Tous ceux qui sont jugés non-conformes sont alors modifiés ou retirés. De plus, cet essai permet aux administrateurs et aux correcteurs, recrutés spécialement et formés par les organisateurs, de pouvoir tester les procédures mises en place. Cet essai permet donc de s'assurer du bon fonctionnement général des futures enquêtes, afin qu'aucun imprévu ne survienne lors des versions définitives.

1.1.2 Les modèles de mesure utilisés

Ces enquêtes ne s'attachent pas à évaluer individuellement les élèves testés, mais à donner une représentation des niveaux de compétences produits par différents groupes d'élèves issus d'une catégorie de population prédéfinie selon des critères stricts[1]. D'autre part, leur objectif est de répondre à un questionnement très ciblé : il s'agit de mettre en lumière le plus précisément possible les compétences des élèves scolarisés au sein d'un pays donné, en incluant dans le résultat final des données contextuelles pertinentes qui visent à expliquer et analyser la structure de ces groupes, et à comprendre dans quelle mesure, celles-ci interviennent dans la production finale des plages de classement, sachant que les données contextuelles reposent sur l'analyse du niveau socio-économique des parents, mais aussi sur le cadre éducatif au sein duquel évolue l'élève. Un recueil de données portant sur les établissements qui scolarisent les enfants a également lieu.

Les modèles de mesure utilisés dans les trois enquêtes sont dérivées de modèles psychométriques sophistiqués appelés *modèles de réponse à l'item* (MRI)[2]. Ces modèles d'évaluation ont été créés à la fin des années 1970, et de manière à peu près simultanée et indépendante au Danemark, par le mathématicien George Rasch, et au États-Unis, par le statisticien Allan Birnbaun[3]. Il s'agit de modèles probabilistes qui ont permis une approche nouvelle dans le domaine de la mesure en psychométrie. Ils ne situent plus le niveau de compétence d'un groupe de personnes évaluées par rapport à un autre groupe de personnes, mais déterminent leur niveau de réussite en fonction de leur réussite à des tâches prédéfinies

[1] L'enquête PISA évalue les compétences d'élèves de 15 ans au niveau national. TIMSS évalue le niveau des élèves, scolarisés depuis quatre et huit ans, en mathématiques et en sciences. PIRLS évalue le niveau des élèves, scolarisés depuis quatre ans, en compréhension écrite.
[2] *Item Response Theory* (IRT).
[3] Norberto, Bottani, Pierre, Vrignaud, *La France et les évaluations internationales*, Paris, Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 2005, p. 97,
<http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/101.pdf> (consulté le 10 octobre 2017).

et sélectionnées selon un protocole précis[1]. Il ne s'agit donc pas de produire des scores totaux classiques, mais plutôt des *valeurs plausibles* du score. Ce qui est évalué n'est donc pas la performance d'un sujet ou d'un groupe de sujets (ce qu'ils produisent lors des tests) mais leur compétence, qui sera alors une variable issue de l'analyse des résultats produits, c'est-à-dire un estimateur de vraisemblance. Il s'agira alors de déduire le niveau de compétence de l'élève ou du groupe d'élèves à partir des résultats obtenus aux tests. Il est important de préciser que chaque élève n'obtient pas une variable plausible unique, mais plusieurs. Comme l'explique le CNESCO[2] :

> Il s'agit d'imputer à chaque élève sa compétence à partir d'un ensemble de valeurs incomplètes. L'idée centrale est que l'on ne va pas, comme il est usuel, calculer un score en faisant le total des points obtenus à chacune des questions, mais obtenir un estimation probabiliste de la compétence d'un élève ayant telles caractéristiques sociodémographiques et ayant donné telles réponses aux questions auxquelles il a répondu[3].

Dans le cadre de PISA, TIMSS et PIRLS, le modèle employé évalue la probabilité d'émettre une réponse correcte selon deux critères : le niveau de facilité de l'item proposé, le niveau d'aptitude de la personne à réussir[4]. La difficulté des sujets et le niveau de compétence des élèves sont placés sur la même échelle. Ainsi, un élève qui aura de faibles compétences sera placé au bas de l'échelle, au même niveau que les sujets faciles, alors qu'un élève possédant de fortes compétences sera placé en haut de l'échelle, au même niveau que les sujets difficiles. Cette organisation permet de déduire plus facilement la probabilité de réussite d'un élève aux différents tests. Comme les élèves ne passent pas tous les mêmes épreuves (même si certaines épreuves sont présentes dans tous les cahiers), il s'agit de déduire à partir des résultats produits, et en fonction des modèles de MRI[5], quels auraient été les scores de compétence de chaque élève et de chaque groupe d'élèves s'ils avaient été évalués sur l'ensemble des sujets élaborés : le principe repose donc sur des estimations de compétence plus que sur la mise en lumière d'une valeur fixe et stricte. Ainsi, comme l'explique Noémie

[1] *Ibid.*, p. 97.

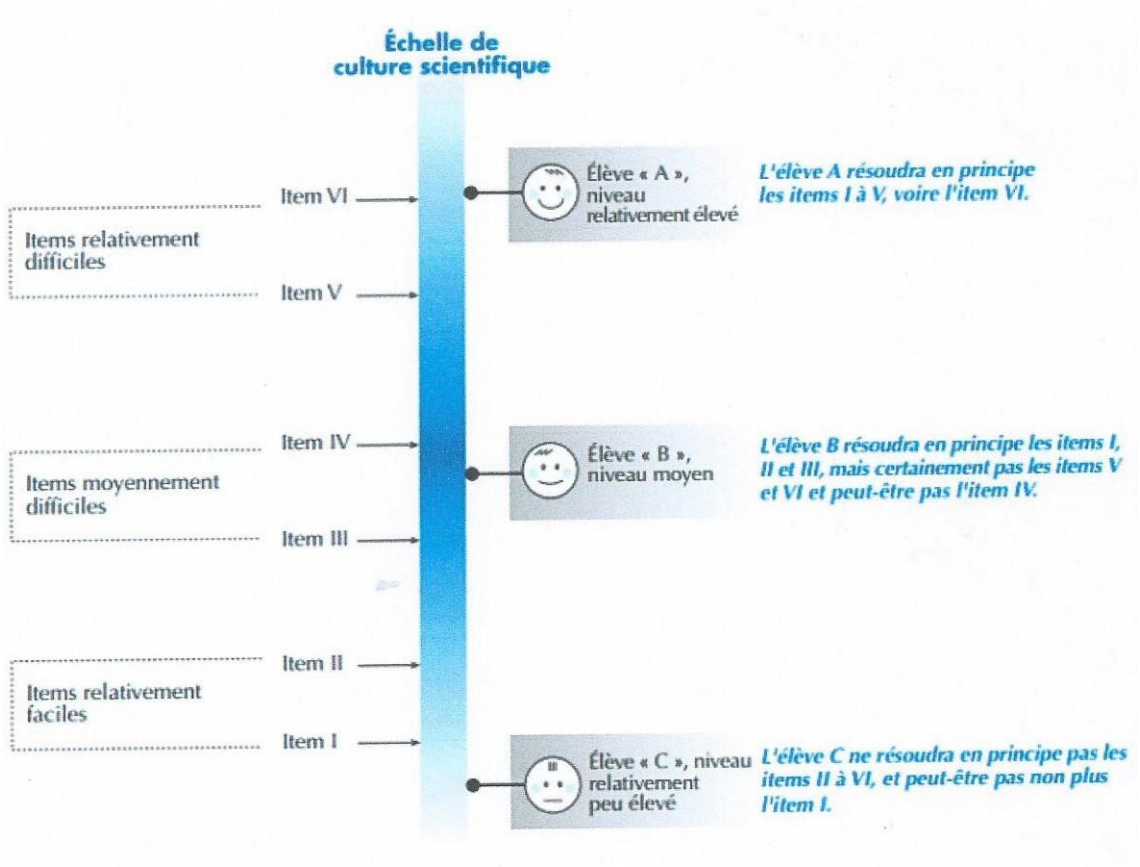
[2] Le CNESCO fut créé le 8 juillet 2013 par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Il s'agit d'un organisme chargé d'évaluer en toute indépendance le système éducatif français. Il est composé d'universitaires, de parlementaires, et de membres du Conseil économique, social et environnemental. Ses représentants sont nommés sur une période de 6 ans.

[3] Antoine, Bodin, Cécile, de Hosson, Nicolas Décamp, Nadine, Grapin, Pierre, Vrignaud, *Comparaison des évaluations PISA et TIMSS, Acquis des élèves : comprendre les évaluations internationales, volume 1op. cit.*, p. 74,.

[4] Le nombre de paramètres utilisés dans les différents modèles de réponse à l'item peut être variable. Nous ne les définirons pas ici car il s'agit d'un sujet complexe qui entraînerait une digression trop longue et éloignée de notre sujet.

[5] Le traitement des résultats des enquêtes internationales est réalisé par des logiciels élaborés à partir d'algorithmes créés dans le cadre des théories de réponse à l'item. Norberto, bottani, Pierre, Vrignaud, *La France et les évaluations internationales, op.cit.*, p. 98.

le Donné : « Les valeurs plausibles représentent un ensemble de compétences que l'élève pourrait raisonnablement avoir, étant donné ses réponses aux items et ses caractéristiques »[1]. Voici ci-dessous, à titre d'exemple, le type d'échelle utilisée pour évaluer les élèves testés :



(Source : CNESCO, 2016)

Schéma 36. Échelle d'évaluation utilisée lors de l'évaluation de la culture scientifique des élèves dans PISA et TIMSS

[1] Nous n'aborderons pas ici les critiques qui ont été émises, et qui mettent en avant les éventuels biais pouvant être induits par ce type de modèle de mesure (les trois principaux étant : les biais de construit, les biais de méthode et les biais d'items). En effet, les différentes prises de positions et argumentations seraient trop longues à expliquer, et trop éloignées du sujet de cette étude. Rappelons que l'utilisation des résultats produits lors de ces enquêtes internationales par les différentes nations du Royaume-Uni va nous permettre de comprendre l'évolution des systèmes éducatifs britanniques dans le cadre des différentes réformes qui ont été mises en place (autonomie des écoles et dévolution).

À l'issue de chaque test, un score par pays est publié dans une plage de classement (ce sont en majorité ces données qui sont publiées dans les journaux et commentées). Ce score n'est qu'une estimation statistique de la place du pays au sein de ces classements. Il est donc primordial de tenir compte des erreurs-types de mesure[1] qui pourraient exister. Les positions des pays sont placées sur une échelle dont la moyenne est fixée à 500, avec un écart type fixé à 100[2].

D'autre part, il a été mis en place, dans le cadre de l'enquête PISA, un indice composite de statut socio-économique et culturel (SESC). Celui-ci permet de mesurer l'équité des systèmes éducatifs. Cet indice est produit lors de chaque cycle d'évaluation depuis 2000, et est devenu l'indice de référence dans la mesure de l'équité. Comme le précise l'OCDE :

> Dans un système d'éducation, une faible corrélation entre le milieu familial et socio-économique des élèves et leurs résultats scolaires est le signe de l'égalité des chances dans l'éducation. Dans un tel système, l'origine des élèves, leur milieu familial et leur établissement sont des variables prédictives peu probantes de leur performance[3].

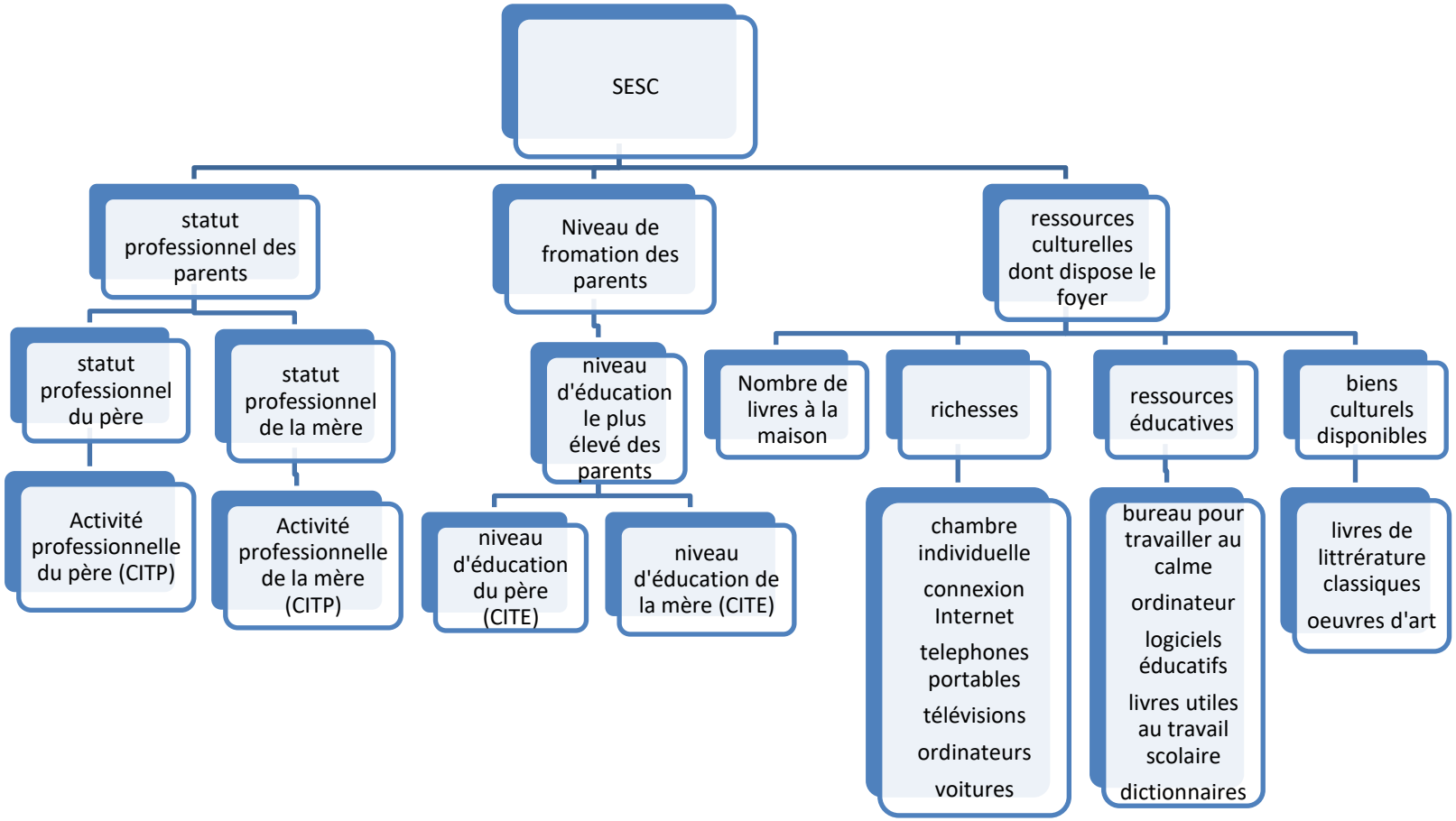
De cet indice se dégage un « gradient socio-économique » qui établit un lien entre le statut socio-économique des élèves et leur performance aux tests[4]. Comme le montre le schéma ci-dessous, le SESC se décompose de la manière suivante :

[1] L'erreur-type de mesure peut être interprétée comme une mesure de l'incertitude associée à la mesure des compétences. Celle-ci est d'autant plus grande que le pouvoir d'information du test est faible. Gianeto, Pini, *À propos de la théorie des réponses aux items (TRI-IRT),* Neuchâtel, Groupe édumétrie, qualité de la mesure en éducation, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2012, 16p., <https://www.irdp.ch/data/secure/1952/document/TRI_DICHO.pdf> (consulté le 2 décembre 2017).

[2] L'écart-type permet de mesurer la dispersion d'un ensemble de valeurs autour de leur moyenne. Plus l'écart-type est faible et moins la dispersion des scores autour de la moyenne est importante. Cela indique également une plus grande homogénéité des résultats.

[3] OCDE, *Résultat du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : l'égalité des chances et l'équité du rendement dans l'apprentissage (Volume II),* Paris, PISA, édition OCDE, 2011, p. 29, <http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/9810082e.pdf?expires=1519568070&id=id&accname=guest&checksum=1BD2578E820CFC8182CDC805FCAFC5EC> (consulté le 2 janvier 2018).

[4] *Ibid.*, p. 55.



(Source : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2011)

Schéma 37. Indicateurs permettant de calculer l'indice de statut socio-économique et culturel dans l'enquête PISA

Les élèves testés dans le cadre de l'enquête PISA répondent à un questionnaire sur le statut économique, social et culturel de leur famille[1]. C'est à partir des réponses recueillies dans ce questionnaire qu'est élaboré l'indice SESC[2]. Cet indice est mis en relation avec le score obtenu par les élèves, ce qui permet d'obtenir une droite dont la pente (appelée *gradient*) détermine le rapport qui existe entre les résultats produits par l'élève et le niveau du statut socio-économique dans lequel il évolue[3]. Cela permet de déduire le niveau d'équité d'un système éducatif :

> [La pente du gradient] indique l'écart de score moyen associé à la progression d'une unité de l'indice de milieu socio-économique. […] plus la pente est marquée, plus l'impact du statut économique, social et culturel sur la performance des élèves est important et plus les inégalités sont grandes. À l'inverse, moins la pente est marquée, moins cet impact est important et moindres sont les inégalités. En moyenne, dans les pays de l'OCDE la pente du gradient représente 38 points. En d'autres termes, l'augmentation d'une unité de l'indice PISA [SESC] entraîne l'augmentation du score […] de 38 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. En d'autres termes, le score théorique d'un élève qui se classe parmi les 15% d'élèves les plus favorisés serait supérieur de 38 poinst à l'élève moyen, ou supérieur d'un niveau de compétence [76 points] à celui d'un élève qui se classe parmi les 15% d'élèves les moins favorisés[4].

De plus, un chiffre (exprimé en pourcentage) détermine l'intensité du gradient. Si celui-ci est faible, cela signifie que la variation de la performance des élèves s'explique peu par les différences socio-économiques liées au statut socio-économique de leurs parents. À l'inverse, si le pourcentage est élevé cela signifie que la variation de la performance des élèves est fortement liée aux contextes socio-économiques et familiaux.

Enfin, l'enquête PISA mesure le pourcentage d'élèves résilients, c'est-à-dire « le pourcentage d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés qui obtiennent des

[1] Il peut également être demandé aux parents de remplir un questionnaire.

[2] « L'*indice PISA des statut économique, social et culturel* est normalisé pour fixer sa moyenne à zéro (soit la valeur de l'effectif d'élèves de l'OCDE, à raison d'une pondération égale de chaque pays). La variation de l'indice d'un point représente une différence d'un écart type. Une valeur d'indice de -1.0 signifie donc que l'élève concerné vit, sous l'effet de la conjonction de toutes les variables retenues, dans un milieu plus favorisé qu'un élève sur six et moins favorisé que cinq élèves sur six dans le pays médian de l'OCDE. Une valeur d'indice de +1.0 signifie que l'élève concerné vit dans un milieu plus favorisé que cinq élèves sur six ». OCDE, *Résultat du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : l'égalité des chances et l'équité du rendement dans l'apprentissage (Volume II), op.cit.,* p.30.

[3] Saskia, Keskpaik, Thierry, Rocher, « La mesure de l'équité dans PISA : Pour une composition des indices statistiques », *Éducation et formations*, N°80, 2011, pp. 69-78, <http://media.education.gouv.fr/file/revue_80/30/4/Depp-EetF-2011-80-mesure-equite-pisa-indices-statistiques_203304.pdf> (consulté le 5 janvier 2018).

[4] OCDE, *Résultat du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : l'égalité des chances et l'équité du rendement dans l'apprentissage (Volume II), op.cit.*, pp. 55-56.

scores nettement plus élevés que leur score théorique calculé sur la base de leur milieu socio-économique[1]. ». Dans les pays de l'OCDE, 31% des élèves, en moyenne, sont résilients.

1.2 Le déroulement des enquêtes PIRLS, TIMSS et PISA

Il est impossible de comprendre et d'analyser les résultats produits lors des enquêtes internationales sans savoir au préalable ce qu'elles contiennent, et comment se déroule une session. Celles qui sont étudiées ont eu lieu entre 1999 et 2011. Elles ont été utilisées ici afin de comprendre l'évolution des systèmes éducatifs du Royaume-Uni pendant cette période.

1.2.1 Le déroulement des enquêtes TIMSS et PIRLS

Les enquêtes TIMSS et PIRLS sont conduites par l'IEA. Cette association fut créée en 1958 sous l'impulsion d'un groupe de chercheurs réuni à Hambourg, en Allemagne. Ce groupe, composé de psychologues, de sociologues et de chercheurs en psychométrie, décida de mettre en place une série d'évaluations comparatives au niveau international afin de pouvoir évaluer efficacement les résultats produits par les différents systèmes éducatifs. La première évaluation se déroula dans 12 pays différents, et eut lieu en 1960.

En 1967, l'IEA obtint le statut d'organisation non-gouvernementale à portée scientifique, et à but non lucratif. Elle rassemble de nombreux centres de recherche issus de pays différents, et son but est de conduire des enquêtes internationales qui évaluent l'efficacité des systèmes éducatifs au niveau mondial. Ses bureaux sont situés à La Hague et à Amsterdam aux Pays Bas[2].

C'est dans ce cadre que furent mises en place TIMSS en 1995, et PIRLS en 2001[3]. La volonté de l'IEA était de conduire des enquêtes de portée internationale qui seraient renouvelées périodiquement afin de pouvoir analyser plus pertinemment les évolutions des systèmes éducatifs dans le temps (tous les quatre ans pour TIMSS et tous les cinq ans pour PIRLS).

L'élaboration et la mise en place de TIMSS et de PIRLS dépendent de plusieurs organismes qui agissent en coordination : il s'agit du *TIMSS & PIRLS International Study*

[1] *Ibid.*, p. 64.
[2] International association for the Evaluation of educational Achievement, *Brief hisotry of the IEA – More,* <http://www.iea.nl/brief-history-iea-more> (consulté le 15 novembre 2017).
[3] En 1999, la session de TIMSS a réuni 38 pays, la deuxième session (2003) 49 pays, et la troisième (2007) 67 pays. La première session de PIRLS a réuni 35 pays, 150 000 étudiants, 130 000 parents, 7 000 enseignants, et 6 000 directeurs d'écoles. La deuxième session eut lieu en 2006, et elle rassembla 40 pays.

Center (ISC)[1], du secrétariat de l'IEA, de l'IEA *Data processing Center* (DPC), de Statitics Canada, du *National Foundation for Educational Research in England and Wales* (Le NFER intervient seulement dans l'élaboration des épreuves de PIRLS), et de *l'Educational Testing Service.*

L'ISC qui est situé à *Boston College* aux États-Unis, s'occupe de mettre en place les procédures standardisées aboutissant à l'élaboration des épreuves finales, et à leur déroulement dans chacun des pays participants. Il est aussi chargé de collecter les données, et de les analyser afin de produire les résultats finaux. Il travaille en lien étroit avec les comités consultatifs (*Advisory Group*), et les organismes nationaux chargés d'administrer les enquêtes sur place (chaque pays possède un comité de coordination nationale ou NRC).

Le secrétariat de l'IEA, basé aux Pays-Bas, prend en charge la traduction des textes et joue un rôle de conseiller. Le DPC, quant à lui, prend en charge le traitement et la vérification des données. L'échantillonnage est géré par *Statitics Canada,* alors que l'élaboration des épreuves, qui inclut la sélection des textes, le développement des exercices, la mise en place de la notation et les sessions de formations, est prise en charge par la NFER. Le *PIRLS Reading Development Group,* qui est constitué d'experts internationaux, est chargé de valider la structure des items et des blocs constituant les cahiers. Les tests finaux ne peuvent pas être distribués sans leur approbation (annexe 11).

Plusieurs comités occupent une place importante dans l'élaboration des épreuves de TIMSS. L'*International Expert Panel in Mathematics and Science* a permis de développer un cadre spécifique fixant les règles du modèle d'évaluation (ex : quels aspects des apprentissages va-t-on évaluer ? Dans quelles conditions ? Sous quels formats ?...) (annexe 12). *The Mathematics and Science Development Task Forces* est chargé de travailler avec les NRC afin de développer les exercies qui seront présentés dans chaque pays testé. Enfin *The Science and Mathematics Item Review Committee* est chargé de revoir et de corriger toutes les versions des exercices qui devront, par la suite, être validées. Les questionnaires contextuels sont eux élaborés et validés par *The Questionnaire Item Review Committee*, qui est responsable de PIRLS et de TIMSS[2].

Enfin, les logiciels utilisés sont fournis par l'*Educational Testing Service*. Ainsi, l'élaboration d'une session ne dépend pas d'un seul organisme, et sa mise en œuvre se déroule

[1] TIMSS et PIRLS sont dirigées par Michael O. Martin et Ina V.S Mullis.
[2] Michael, O. Martin, Ina, V.S Mullis, Steven J. Chrostowski, *TIMSS 2003 Technical Report*, Lynch School of Education / Boston College, IEA, 2003,pp. 3-20.

dans plusieurs pays (États-Unis, Pays-Bas, Royaume-Uni et Canada). Il s'agit d'un travail d'équipe qui repose sur une forte coordination[1].

PIRLS évalue des enfants qui, dans le cadre de leur scolarité obligatoire, étudient depuis quatre ans[2]. La quatrième année d'apprentissage est une année qui est considérée, par les organisateurs de l'enquête, comme transitionnelle, car les enfants n'apprennent plus à lire, mais lisent pour apprendre. Le but de l'enquête est d'évaluer le niveau de compréhension en lecture de ces élèves qui est défini selon les termes suivants :

> [Il s'agit de] la capacité à comprendre et utiliser ces formes du langage écrit qui sont requises par la société et/ou appréciées à titre individuel. Les jeunes lecteurs ont la possibilité de construire du sens à partir d'une grande variété de textes. Ils lisent pour apprendre, afin de s'intégrer au sein d'une communauté de lecteurs, et par plaisir[3].

L'enquête évalue le niveau de compréhension en lecture des élèves dans plusieurs domaines. Elle teste à la fois leur capacité à lire et comprendre un texte littéraire, et leur capacité à lire et utiliser un texte à caractère informatif. Les textes littéraires sont des extraits (longs) tirés d'histoires pour enfants[4]. Ils sont suivis de questions portant sur l'histoire et les personnages. Les textes à caractère informatif sont composés d'articles portant sur différents sujets de culture générale (histoire, géographie, science…). Il est demandé aux enfants de répondre à des questions leur demandant d'exprimer leur opinion et d'argumenter.

Ainsi, différents aspects de la compréhension en lecture sont évalués :

- il s'agit de mettre en avant différents types de textes qui occasionnent différents moments de lecture (la lecture qui permet d'apprendre ou de s'informer, et la lecture utilisée comme moment de détente et de loisir),

- les mécanismes qui permettent la compréhension, et qui se subdivisent en plusieurs points différents :

  - se concentrer et extraire une information explicite,

  - faire des déductions simples,

---

[1] Michael, O. Martin, Ina, V.S Mullis, Ann, M. Kennedy, *PIRLS 2006 Technical Report*, Lynch School of Education / Boston College, IEA, 2006, pp. 1-12.

[2] Néanmoins, les enfants qui sont dans leur quatrième année d'apprentissage, mais qui ont moins de neuf ans et demi ne sont pas testés, car ils sont considérés comme trop jeunes.

[3] « *The ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers, and for enjoyment* ». Eugenio, J. Gonzalez, Ann, M. Kennedy, *PIRLS 2001 user guide for the International database*, Lynch School of Education / Boston College, IEA, 2003, p. 28, <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/pdf/UserGuide.pdf> (consulté le 15 décembre 2017).

[4] Voir annexe

- interpréter et intégrer des idées et/ou des informations,

- examiner et évaluer les contenus, la langue, et les éléments textuels,

- les comportements et les attitudes des élèves face à un texte écrit (évaluation de la confiance en soi, de la motivation, de la concentration…)[1].

En 2001, la session de PIRLS a regroupé 8 blocs, dont 4 contenaient des textes littéraires, et 4 des textes à caractère informatif. Chaque bloc comprenait un texte accompagné de 12 questions. Ces 8 blocs furent répartis en 10 livrets. Chaque livret était composé de 2 blocs, un littéraire et un à caractère informatif[2] (annexe 13).

En 2006, le type de contenu est resté le même, mais le nombre de textes fut augmenté. Il y eut 10 blocs, qui furent répartis en 13 cahiers. Lors de la session d'examens, chaque élève disposait de 40 minutes pour répondre à chaque bloc (soit deux sessions de 40 minutes avec une pause de 15 minutes entre les deux)[3].

Les questionnaires d'évaluation de TIMSS et PIRLS sont accompagnés d'autres questionnaires qui apportent des informations contextuelles (voir schéma 30). Grâce aux données qu'ils fournissent, il est possible d'obtenir des informations plus précises sur l'environnement de l'élève, en situant plus précisément les contextes immédiats au sein desquels il évolue.

Les questionnaires contextuels sont au nombre de cinq dans PIRLS. Ils sont utilisés afin de pouvoir tenir compte des interactions qui existent entre les différents lieux qui ont un rôle important dans le développement des capacités cognitives de l'enfant (Voir schéma 37):

- il est demandé à l'enfant de remplir un questionnaire portant sur ses activités de lecture, et sur l'importance qu'elles occupent dans son quotidien. Il lui est également demandé s'il dispose de livres dans son environnement immédiat (école et domicile) ;

- un questionnaire est également distribué aux parents. Il leur est demandé de fournir des informations sur leurs habitudes de lecture, sur les livres qu'ils mettent à la disposition de l'enfant, et sur leur perception de l'école ;

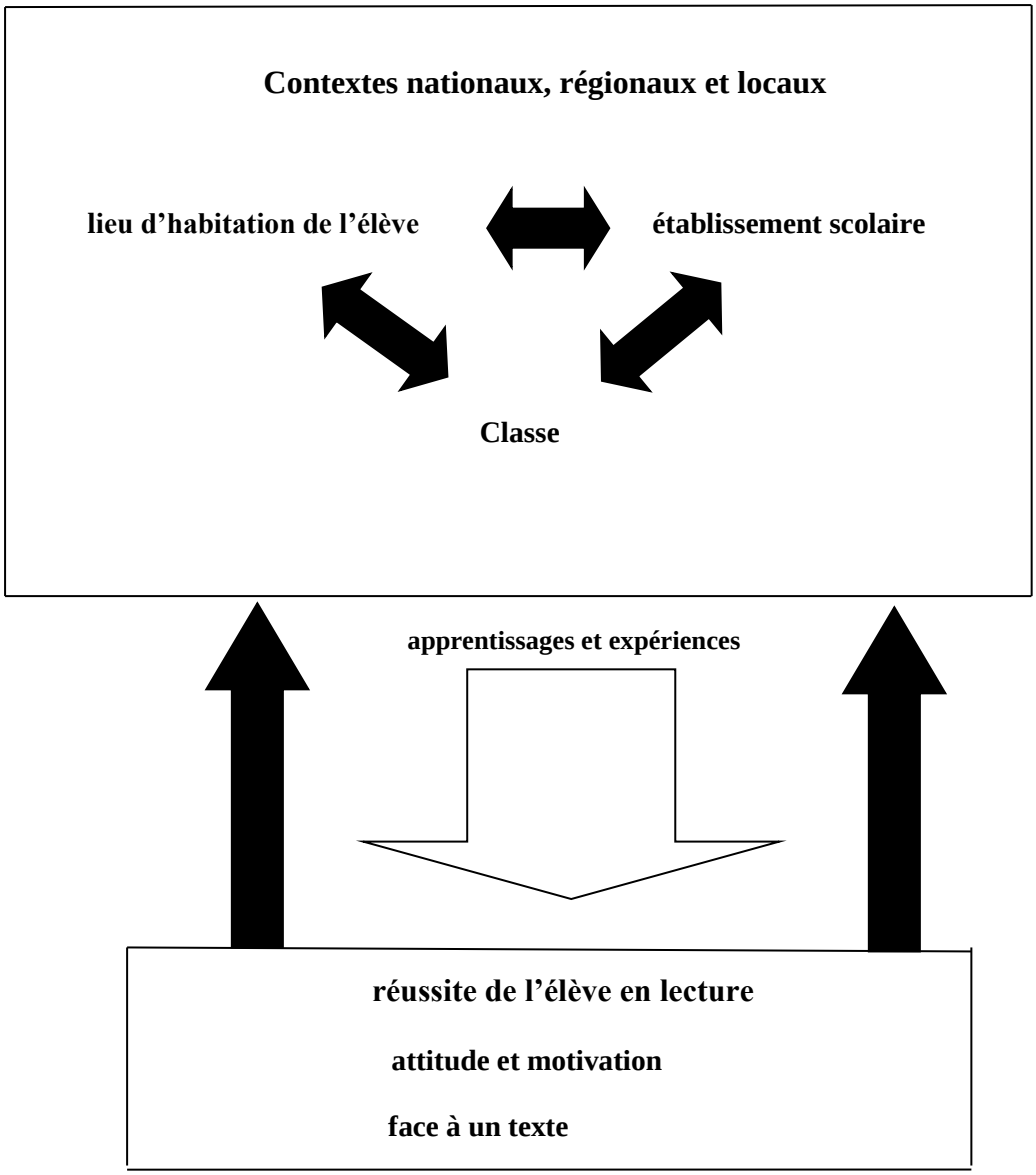
[1] Ina, V.S, Mullis, Ann, M. Kennedy, Michael, O. Martin, Marian, Sainsbury, *PIRLS 2006 Assessment Framework and specifications,* Lynch of Education, Boston College, IEA, 2006, pp. 1-20, <https://timssandpirls.bc.edu/PDF/P06Framework.pdf> (Consulté le 12 décembre 2017).
[2] Michael, O. Martin, Ina, V.S Mullis, Ann, M. Kennedy, *PIRLS 2006 Technical Report, op.cit.,* pp. 17-27.
[3] Ina, V.S, Mullis, Ann, M. Kennedy, Michael, O. Martin, Marian, Sainsbury, *PIRLS 2006 Assessment Framework and specifications, op.cit.,* pp. 37-47.

- les enseignants doivent également fournir des informations portant sur leurs méthodes de travail, l'importance des devoirs à la maison, et sur leur formation initiale et continue ;

- il est demandé aux directeurs d'écoles d'expliquer quels sont les moyens mis en place dans leur établissement, et qui permettent de favoriser l'apprentissage de la lecture. De plus, il est demandé aux directeurs de fournir des indications sur le nombre d'élèves scolarisés, et sur les ressources budgétaires allouées à l'établissement ;

- enfin il est demandé aux équipes de coordinateurs nationaux (NRC) de transmettre des informations sur les programmes nationaux ou régionaux qui sont instaurés par les différentes nations testées[1].

[1] *Ibid.*, pp. 45-46.



(Source: d'après PIRLS 2006, *assessment framework and specification*, 2006)

Schéma 38. Les interactions contextuelles aboutissant à la maîtrise de la lecture

L'enquête TIMSS, à la différence de PIRLS, évalue deux catégories d'élèves. Il s'agit des enfants scolarisés depuis quatre ans et ceux scolarisés depuis huit ans[1]. Cela permet d'établir un suivi et d'analyser l'évolution de leurs résultats dans le temps, puisque l'enquête a lieu tous les quatre ans.

Lors des enquêtes TIMSS de 2003 et de 2007, 28 blocs ont été créés (14 en mathématiques et 14 en sciences). Chaque bloc contenait entre 10 et 15 exercices ou items. En 2003, les blocs furent répartis en 12 cahiers (chaque cahier contenant 6 blocs d'items). Ils étaient organisés selon la répartition suivante : 6 cahiers regroupaient 4 blocs de mathématiques et 2 de sciences, et les 6 autres 4 blocs de sciences et 2 de mathématiques[2]. En 2007, la répartition des cahiers fut légèrement différente. Les blocs furent répartis en 14 cahiers qui contenaient chacun 4 blocs d'items (2 en mathématiques et 2 en sciences)[3].

À chaque nouvelle session, plusieurs formats de réponses sont présentés aux élèves. Ils peuvent être amenés à remplir des questionnaires à choix multiples, à devoir résoudre des problèmes, ou à construire des réponses argumentées. Lors des tests, deux types de compétences sont évaluées : il s'agit de mesurer les connaissances acquises, et l'ensemble des comportements traduisant l'aisance avec laquelle les concepts scientifiques sont utilisés, manipulés, et ont été assimilés par l'élève (voir Tableaux 45 & 46). Chacun des domaines évalués est présenté avec une liste de points précis à réaliser en fonction des niveaux testés.

[1] Les pays ont la possibilité de ne faire évaluer qu'une seule des deux catégories d'enfants.

[2] Ina, V.S Mullis, Michael, O. Martin, Teresa, A. Smith, Robert, A. Garden, Kelvin, D. Gregory, Eugenio, J. Gonzalez, Steven, J. Chrostowski, Kathleen, M. O'Connor, *TIMSS Assessment Frameworks and specifications 2003, 2nd edition*, Lynch School of Education, Boston College, IEA, pp. 85-92, <https://timssandpirls.bc.edu/timss2003i/PDF/t03_af_book.pdf> (consulté le 20 décembre 2017).

[3] Ina, V.S Mullis, Michael O. Martin, Graham, J. Ruddock, Christine, Y. O'Sullivan, Alba, Anoro, Ebru, Erberber, *TIMSS 2007 Assessment Frameworks*, Lynch School of Education, Boston College, IEA, 2007, pp. 97-106, <https://timss.bc.edu/TIMSS2007/PDF/T07_AF.pdf> (Consulté le 10 décembre 2017).

	Quatrième année	Huitième année
Mathématiques (contenus spécifiques)		
Chiffres	40%	30%
Algèbre	15%	25%
Mesures	20%	15%
Géométrie	15%	15%
Données	10%	15%
Mathématiques (ensemble de comportements attendus face aux connaissances acquises)		
Connaître les faits et procédures	20%	15%
Utiliser les concepts	20%	20%
Résolution de problèmes	40%	40%
Raisonnement	20%	25%

(Source: D'après *Assessment, framework and specifications*, TIMSS 2003)

Tableau 45. Détail de la notation en mathématiques (TIMSS 2003)

	Quatrième année	Huitième année
Sciences (contenus spécifiques)		
Sciences de la vie	45%	Non-évalué
Sciences Physiques	35%	35%
Science de la Terre	20%	20%
Biologie	Non-évalué	25%
Chimie	Non-évalué	20%
Sciences (ensemble de comportements attendus face aux connaissances acquises)		
Connaissances	40%	30%
Application	35%	35%
Raisonnements	25%	35%

(Source: D'après *Assessment, framework and specifications*, TIMSS 2007)

Tableau 46. Détail de la notation en Sciences (TIMSS 2007)

Déroulement d'une session	Quatrième année	Huitième année
Cahier tournant –Première partie (l'usage de la calculatrice n'est pas autorisé)	36 minutes	45 minutes
PAUSE		
Cahier tournant – deuxième partie (l'usage de la calculatrice est autorisé pour les élèves en huitième année)	36 minutes	45 minutes
PAUSE		
Questionnaire contextuel destiné aux élèves	30 minutes	30 minutes

(Source: d'après *Assessment Frameworks and specifications*, TIMSS 2003 & 2007)

Tableau 47. Organisation d'une session TIMSS en 2003 et en 2007

.

De plus, quatre questionnaires contextuels sont distribués. Comme pour PIRLS, deux d'entre eux sont remis aux directeurs d'écoles et aux NRC, qui doivent donner des informations portant sur les programmes scolaires, ou sur les ressources financières allouées aux établissements scolaires. Deux questionnaires portant sur la place des sciences dans l'entourage des élèves sont également remis :

- aux élèves qui participent au test, et à qui il est demandé d'expliquer leur attitude vis-à-vis des sciences. Comment les perçoivent-ils ? Il leur est également demandé s'ils ont l'occasion, en dehors de l'école, de s'instruire dans ce domaine et comment. Enfin, il leur est demandé s'ils ont des devoirs de sciences à faire, et si cela leur procure de l'enthousiasme ;

- aux enseignants de mathématiques et de sciences. Il leur est demandé quelle sont leurs approches pédagogiques, le matériel utilisé (surtout en science), et les devoirs donnés. Il leur est également demandé de donner des informations sur leur niveau de formation, leur volume horaire et les conditions de travail au sein de l'établissement[1].

1.2.2 Le déroulement de l'enquête PISA

C'est en 1997 que l'enquête PISA fut mise en place par l'OCDE (*l'Organisation de Coopération et de Développement Économique*) pour la première fois. L'OCDE fut fondée en 1961 par les États-Unis, le Canada et 18 pays européens pour succéder à l'OECE (*l'Organisation Européenne de Coopération Économique*). Cette dernière avait été créée en 1948 afin d'organiser la distribution de l'aide américaine attribuée aux pays européens dans le cadre du plan Marshall[2].

En 2006, L'OCDE rassemblait 30 pays[3] et sa mission principale consistait à « relever les défis économiques et environnementaux que pose la mondialisation. ». Au fil des ans, les travaux produits, et les recommandations dispensées par l'OCDE ont acquis une grande notoriété et sont devenus une référence reconnue par la majorité des acteurs du monde universitaire et politique.

---

[1] *Ibid.*, pp. 107-108.

[2] Sotiria, Grek, « Governing by numbers : The PISA « effect » in Europe », *Journal of Education Policy*, Vol. 24, N°1, janvier 2009,pp. 24-28,
<http://dx.doi.org/10.1080/02680930802412669> (consulté le 20 août 2017).

[3] Les membres étaient les suivants : L'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République Slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. OCDE, *PISA 2006, les compétences en sciences, un atout pour réussir, Volume 1- analyse des résultats*, Paris, OCDE, 2007, p. 20,
<https://www.oecd.org/pisa/39777163.pdf> (Consulté le 10 octobre 2017).

À la fin des années 2000, le coût de financement de l'enquête PISA représentait environ 30% du budget total du service de l'OCDE dédié à la gestion de l'Éducation. Ce financement provenait de la contribution directe des États membres de l'OCDE. En avant propos du rapport issus de l'enquête PISA 2006, il est expliqué que :

> L'enquête PISA est une nouvelle expression de la volonté des gouvernements des pays de l'OCDE d'étudier, de façon suivie et à l'intérieur d'un cadre conceptuel approuvé par tous, les résultats des systèmes d'éducation en termes d'acquis des élèves. Elle entend fournir de nouvelles bases pour alimenter le dialogue politique et relancer la collaboration autour de la définition et de la réalisation des objectifs de l'enseignement, par le biais de méthodes qui s'inspirent de l'identification des compétences utiles dans la vie à l'âge adulte […] Aujourd'hui, la prospérité des nations dépend dans une large mesure de leur capital humain et, pour réussir dans un monde qui évolue rapidement, les individus doivent continuer à étoffer leurs connaissances et compétences tout au long de leur vie. Les systèmes d'éducation doivent poser les bases de cet apprentissage en donnant aux individus les savoirs et savoir-faire indispensables et en renforçant la capacité et la volonté des jeunes adultes de continuer à apprendre au-delà de leur formation initiale. […][1]

Les compétences évaluées s'inscrivent au-delà des savoirs qui sont appris dans le cadre strict des programmes scolaires officiels. Il s'agit de mettre en place une démarche davantage axée sur la capacité des élèves à résoudre des problèmes portant sur des situations rencontrées dans la vie de tous les jours.

PISA a pour ambition d'aider les gouvernements et les citoyens à mieux comprendre et évaluer la préparation qui est reçue par les élèves dans le cadre de la scolarité obligatoire, et qui aura pour mission principale de les préparer à s'insérer dans la société. De plus, le caractère international de l'enquête incite l'OCDE à mettre en place des mesures de compétences qui soient interculturelles, puisqu'il s'agit de comparer des systèmes éducatifs très différents à l'échelle mondiale.

L'enquête PISA s'organise autour de cycles de trois ans qui évaluent les connaissances et les compétences acquises par les élèves de 15 ans dans différents pays[2]. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, la liste des systèmes éducatifs comparés ne se limite pas aux pays membres de l'OCDE, puisqu'en 2006 57 pays ont participé à l'enquête, ce qui fait un total de

[1] *Ibid.*, p. 3.
[2] Les élèves évalués ne le sont pas en fonction du niveau de cycle atteint, mais bien en fonction de leur âge (entre 15 ans et trois mois révolus et seize ans et deux mois). Cette forme d'évaluation permet de contourner les disparités qui existent entre les niveaux des différents systèmes éducatifs. Elle permet aussi de pallier les profondes divergences qui peuvent exister dans l'organisation des différents systèmes.

27 pays non membres[1]. D'autre part, ce n'est pas directement l'OCDE qui mène les tests nécessaires à l'évaluation des élèves, mais des organismes mandatés par l'organisation, qui sont reconnus comme très compétents dans leur pays.

Dans le cas du Royaume-Uni, et compte tenu de la diversité qui existe au sein de son paysage éducatif, deux entités différentes organisent les tests. En Angleterre, au Pays de Galles[2] et en Irlande du Nord, c'est à la NFER (*National Foundation for Education Research*) que revient cette mission. C'est l'exécutif écossais qui s'en acquitte en Écosse. Chacune des nations est testée indépendamment. Toutefois, le résultat final ne les différencie pas, et seul le score du Royaume-Uni apparaît dans la plage de classement par pays.

PISA mesure les compétences acquises en compréhension écrite, en mathématiques et en sciences. À chaque nouveau cycle, l'une de ces trois matières est mise en avant, et désignée comme *domaine principal d'évaluation*, mais les deux autres matières sont aussi évaluées. Comme il est précisé en préambule du Volume I du rapport de l'enquête PISA 2006, les compétences évaluées lors des tests doivent permettre de répondre concrètement aux questions suivantes :

> Les élèves sont ils bien préparés à relever les défis que l'avenir leur réserve ? Sont-ils capables d'analyser, de raisonner et de transmettre correctement leurs idées ? Recourent-ils à des stratégies efficaces dans le cadre de leur apprentissage ? Ont-ils découvert la nature des objectifs qu'ils poursuivront leur vie durant en tant que membres productifs de l'économie et de la société ?[3]

PISA s'organise autour d'une méthode précise et claire. Son approche principale est basée sur la notion de *littératie* « qui renvoie à la capacité des élèves d'exploiter des savoirs et savoir-faire dans des matières clés et d'analyser, de raisonner et de communiquer lorsqu'ils énoncent, résolvent, et interprètent des problèmes qui s'inscrivent dans divers contextes ».[4]

En 2006, l'échantillonnage a porté sur 400 000 élèves répartis dans les 57 pays évalués. Ces élèves ont été sélectionnés de manière aléatoire. Toutefois, ils devaient être représentatifs des 20 millions d'élèves de 15 ans scolarisés dans l'ensemble de ces pays.

---

[1] En 2006, l'ensemble des pays évalués représentaient 90% de l'économie mondiale. En 2009, le nombre de pays participant à l'enquête s'est accru. Celle-ci a rassemblé 65 pays au total, avec 34 pays membres de l'OCDE et 31 pays partenaires. *Ibid.,* pp. 19-20.

[2] Ce n'est qu'à partir de l'enquête de 2006 que les évaluations galloises ont fait l'objet d'une organisation séparée de celle de l'Angleterre.

3 *Ibid.,* p. 18.

[4] *Ibid.,* p. 22.

Les épreuves de l'enquête PISA s'organisent en sessions d'une durée de deux heures, et les réponses peuvent être rendues sur papier ou par ordinateur. Il s'agit pour les élèves de répondre à des questionnaires qui peuvent se présenter sous la forme de QCM (questionnaires à choix multiples). Certaines questions nécessitent aussi l'élaboration de réponses plus détaillées et construites. Ces questions sont regroupées par unités qui peuvent être organisées autour de textes ou de graphiques (annexe 14, 15 et 16).

En complément, il est demandé à chaque élève de répondre à un questionnaire portant sur son milieu familial, ses habitudes d'apprentissage, son engagement et sa motivation. Il est également demandé aux chefs d'établissement de répondre à un questionnaire portant sur leur établissement (caractéristiques démographiques, qualité de l'environnement, type d'apprentissage…)

2. Comparer et analyser les données

Les données produites lors des enquêtes internationales peuvent être utilisées librement afin de produire des analyses secondaires. Ces informations seront analysées pour dresser le profil de chacun des systèmes éducatifs présents au Royaume-Uni pour ce qui est des performances et de l'équité.

2.1 L'évolution des données produites lors des enquêtes internationales PIRLS et TIMSS

Les renseignements fournis permettent de mettre en lumière l'évolution des données au sein d'une zone géographique. Dans le cadre de cette étude, cet aspect présente un avantage puisqu'il va permettre une analyse des différents systèmes éducatifs du Royaume-Uni sur une période longue.

2.1.1 Les taux de participation aux enquêtes PIRLS et TIMSS

Avant 2011, seules l'Angleterre et l'Écosse ont participé à ces deux enquêtes. Malgré l'absence de données pour le Pays de Galles et l'Irlande du Nord avant cette date, les résultats produits restent pertinents, en apportant des indications importantes sur le niveau de maîtrise des matières évaluées par les élèves anglais et écossais. En 2011, l'Écosse n'a pas souhaité renouveler sa participation, mais l'Irlande du Nord était présente.

Les sessions étudiées pour TIMSS seront celles qui se sont déroulées en 2003, en 2007, et en 2011 (la session de 1999 n'est pas prise en compte, car seule l'Angleterre y a pris part, et il n'est donc pas possible d'établir de comparaison avec une autre nation du Royaume-Uni). Pour PIRLS, les sessions analysées seront celles ayant eu lieu en 2001, 2006 et en 2011.

Il est vrai que les sessions de 2011 sortent du cadre temporel de cette étude qui s'arrête en 2010. Cependant, en mai / juin 2011 (date de réalisation des tests), les résultats obtenus en Angleterre étaient encore liés à la politique éducative que les travaillistes avaient menée depuis 1997. De plus, c'est la date à laquelle l'Irlande du Nord a choisi de participer à PIRLS et à TIMSS pour la première fois. Cela permet donc d'obtenir des données pour cette nation, et d'avoir plus de cohérence chronologique avec les enquêtes PISA qui seront analysées (2006 et 2009), si bien que la comparaison n'en sera que plus pertinente.

Les taux de fiabilité des enquêtes sont liés au nombre d'écoles éligibles (entre 150 et 200), et au taux de participation des pays inscrits. Pour que les résultats produits soient pertinents il faut que :

- le taux de participation des écoles éligibles soit au minimum de 85%,

- que le taux de participation des élèves issus d'une même classe soit au minimum de 95%,

- que le taux de participation de tous les élèves inscrits soit au minimum de 85% (le calcul prend en compte des échantillons d'écoles éligibles en première intention et en remplacement[1]),

- ou que le taux de participation issu du calcul des trois précédents taux combinés soit équivalent à un taux de participation d'au moins 75% (sachant que les taux de participation utilisés dans le calcul peuvent prendre en compte les résultats émis après avoir fait appel aux écoles de remplacement).

- Si le taux de participation des élèves issus d'une même classe est de moins de 50%, celle-ci sera exclue du taux de calcul lors de la publication des résultats finaux.

Voici, dans le tableau ci-dessous, les taux de participation des différentes nations du Royaume-Uni lors des enquêtes PIRLS de 2001, de 2006, et de 2011, et lors des enquêtes TIMSS de 2003, de 2007, et de 2011 :

[1] Les écoles de remplacement sont celles qui sont sélectionnées en deuxième intention, si le taux des écoles sélectionées en première intention s'est révélé trop faible.

Pays	Écoles éligibles	Taux de participation des écoles		Taux de participation par classe	Taux de participation des élèves	Taux de participation total	
		Avant remplacement	Après remplacement			Avant remplacement	Après remplacement
PIRLS 2001							
Angleterre	**150**	**57%**	**87%**	**n/c**	**94%**	**54%**	**82%**
Écosse	**150**	**76%**	**79%**	**n/c**	**95%**	**72%**	**74%**
PIRLS 2006							
Angleterre	**150**	**86%**	**99%**	**100%**	**93%**	**80%**	**92%**
Écosse	**150**	**69%**	**87%**	**100%**	**87%**	**65%**	**81%**
PIRLS 2011							
Angleterre	**150**	**73%**	**87%**	**100%**	**94%**	**69%**	**82%**
Irlande du Nord	**160**	**62%**	**85%**	**100%**	**93%**	**58%**	**79%**

(Sources: Rapports internationaux PIRLS 2001, 2006, 2011)

Pays	Écoles éligibles	Taux de participation des écoles		Taux de participation par classe	Taux de participation des élèves	Taux de participation total	
		Avant remplacement	Après remplacement			Avant remplacement	Après remplacement
TIMSS 2003							
Angleterre	**160**	**40%**	**54%**	**100%**	**99%**	**50%**	**76%**
Écosse	**150**	**64%**	**83%**	**100%**	**92%**	**59%**	**77%**
TIMSS 2007							
Angleterre	**160**	**83%**	**90%**	**100%**	**93%**	**77%**	**84%**
Écosse	**150**	**77%**	**94%**	**100%**	**94%**	**72%**	**88%**
TIMSS 2011							
Angleterre	**150**	**81%**	**83%**	**100%**	**94%**	**76%**	**78%**
Irlande du Nord	**160**	**62%**	**85%**	**100%**	**93%**	**58%**	**79%**

(Sources: Rapports internationaux TIMSS 2003, 2007, 2011)

Tableaux 48 &49. Taux de participation de l'Angleterre, de l'Écosse, et de l'Irlande du Nord aux enquêtes PIRLS de 2001, 2006, 2011 et TIMSS 2003, 2007, 2011.

Il semble difficile de mobiliser un nombre important d'écoles lors des tests, et le taux de participation des écoles avant remplacement est toujours inférieur à 85% (sauf pour l'Angleterre pour la session de PIRLS 2006). Par exemple, lors de la session de TIMSS 2003 seules 40% des écoles anglaises sélectionnées ont souhaité participer à l'enquête, ce qui est très faible. Le taux ne s'est élevé qu'à 54% après remplacement. Néanmoins, les taux de participation total après remplacement atteignent souvent le chiffre 75% (comme il est recommandé par les organisateurs pour s'assurer de la fiabilité de l'enquête). Seule l'Écosse lors de la session de PIRLS 2001 ne remplit pas cette condition avec un taux de participation après remplacement qui est de 74%. Malgré les faibles taux de participation relevés lors de certaines sessions, les résultats issus de ces enquêtes sont considérés par les organisateurs comme fiables et suffisamment représentatifs[1].

[1] Il y eut une exception lors de la session de TIMSS 2003 où le classement de l'Angleterre (uniquement pour les élèves scolarisés depuis 8 ans) fut intégré à part (en bas du tableau), car le très faible taux de participation ne permettait pas de remplir les critères de fiabilité définis par l'ISC.

2.1.2 Analyse des résultats produits par les nations du Royaume-Uni lors des enquêtes PIRLS et TIMSS

Voici, ci-après un ensemble de données et de tableaux permettant de développer une analyse détaillée sur les résultats obtenus lors de ces enquêtes par l'Angleterre, l'Écosse et l'Irlande du Nord.

	Score total	Score Textes littéraires	Score Textes informatifs	
PIRLS 2001				**Scolarisation en année 5 Pour les nations du Royaume-Uni**
Angleterre	**553**	**559**	**546**	
Écosse	**528**	**529**	**527**	
Moyenne	**500**			
PIRLS 2006				
Angleterre	**539**	**539**	**537**	
Écosse	**527**	**527**	**527**	
Moyenne	**500**			
PIRLS 2011				
Angleterre	**552**	**n/c**	**n/c**	
Irlande du Nord	**558**	**n/c**	**n/c**	
Moyenne	**500**			

(Sources : Rapports internationaux PIRLS 2001, 2006, 2011)

Tableau 50. Scores obtenus aux enquêtes PIRLS de 2001, 2006, et 2011

Pourcentage des élèves anglais, écossais et nord-irlandais ayant atteint les niveaux d'échelles de compétence PIRLS						
	Niveau 4 de l'échelle de compétence (615 pts)	**Niveau 3 de l'échelle de compétence (570 pts)**	**Niveau 2 de l'échelle de compétence (510 pts)**	**Niveau 1 de l'échelle de compétence (435 pts)**	**Élèves n'ayant pas atteint le niveau 1 de compétence**	**Pourcentage d'élèves n'ayant pas dépassé le niveau 1**
PIRLS 2001						
Angleterre (score 553)	**24%**	**21%**	**27%**	**18%**	**10%**	**28%**
Écosse (score 528)	**16%**	**16%**	**30%**	**25%**	**13%**	**38%**
PIRLS 2006 (modifications de l'échelle de notation à partir de 2006 : niveau 4 = 625 pts, niveau 3 = 550 pts, niveau 2 = 475 pts, niveau 1 = 400 pts)						
Angleterre (score 539)	**15%**	**33%**	**30%**	**15%**	**7%**	**22%**
Écosse (score 527)	**10%**	**30%**	**37%**	**16%**	**7%**	**23%**
PIRLS 2011 (même échelle de notation qu'en 2006)						
Angleterre (score 552)	**18%**	**44%**	**29%**	**12%**	**5%**	**17%**
Irlande du Nord (score 558)	**19%**	**39%**	**29%**	**10%**	**3%**	**13%**

(Source : PIRLS International Report 2001, 2006, 2011)

Tableau 51. Niveaux de compétence des élèves anglais, écossais et nord-irlandais sur l'échelle de compétence (PIRLS)

Les deux tableaux ci-dessus montrent les résultats produits par les nations du Royaume-Uni ayant participé aux sessions de PIRLS qui se sont déroulées en 2001, 2006 et 2011. Le tableau 50 traite des scores totaux produits par l'Angleterre, l'Écosse et l'Irlande du Nord, et le tableau 51 montre comment se répartissent les élèves sur l'échelle de compétence à quatre niveaux[1]. La proportion d'élèves ayant réussi à atteindre chaque niveau est mesurée en pourcentage. Il reste toujours un pourcentage d'élèves ayant échoué à tous les niveaux.

Le tableau 50 montre que les trois nations du Royaume-Uni testées lors des sessions de PIRLS obtiennent de très bons scores en compréhension de l'écrit. Elles réussissent à dépasser significativement la moyenne qui a été fixée à 500. De plus, il n'existe pas un décalage de niveau marqué entre la compréhension de textes littéraires, et celle de textes à caractère informatif. Il est, par ailleurs, intéressant de constater une certaine homogénéité des résultats au fil des sessions. Même si une baisse du score de l'Angleterre est observable lors de la session 2006 (539 points en 2006 contre 553 en 2001, et 552 en 2011), celle-ci n'est pas suffisamment importante pour attester d'une diminution notable (40 points représentent une année scolaire d'apprentissage). Des trois nations, c'est toutefois l'Écosse qui obtient le score le plus faible avec un total de 528 en 2001, et de 527 en 2006.

Le tableau 51 permet d'analyser la répartition des élèves, et de mieux comprendre la structure des groupes testés. L'ensemble des résultats montrent, sur les trois sessions, une dispersion assez prononcée des résultats. Cette tendance est commune aux trois nations.

En Angleterre, sur la période de dix ans qui sépare la première enquête PIRLS de la troisième, on observe une évolution des résultats qui s'oriente en faveur d'une plus grande concentration des élèves sur les niveaux 2 et 3. Alors qu'en 2001 la répartition des quatre groupes est très homogène (24%, 21%, 27%, et 28%), on observe en 2006 et 2011 une concentration importante des élèves sur les groupes de niveau 2 et 3 (33% et 30% en 2006, 44% et 29% en 2011). En 2011, les groupes de niveau 4 et celui des élèves n'ayant pas dépassé le niveau 1 avaient diminué de manière significative, et étaient de proportions similaires (18% pour le niveau 4, et 17% pour celui des élèves n'ayant pas dépassé le niveau 1). Malgré l'obtention d'un très bon score total, et d'une diminution constante de la part occupée par le groupe réunissant les élèves le plus en difficulté, on observe une proportion d'élèves de niveau faible qui reste non négligeable (17%).

[1] En anglais les niveaux sont qualifiés de : *Advanced Benchmark (4), High Benchmark (3), Intermediate Benchmark (2),* et *low Benchmark. (1)*

En 2001, les résultats de l'Écosse montrent une proportion importante d'élèves qui ne réussissent pas à dépasser le niveau 1 (38% des élèves), et une part plus faible d'élèves capables d'atteindre le niveau 4 (16%). Bien que le groupe le plus faible ait significativement diminué en 2006 (23%), celui des élèves ayant réussi à atteindre le niveau 4 a aussi diminué (10%), on observe, comme en Angleterre, une concentration plus importante des élèves sur les niveaux 2 et 3 (30%, et 37%). La part d'élèves en difficulté qui ne réussissent pas à dépasser le niveau 1 reste également assez significative (23%).

Des trois nations testées, on constate que c'est l'Irlande du Nord qui obtient l'une des meilleures répartitions d'élèves. C'est dans cette nation que le pourcentage d'élèves ne réussissant pas à dépasser le niveau 1 est le moins élevé (13%). Comme en Angleterre, on observe une importante concentration du pourcentage d'élèves sur les niveaux 2 et 3 (29% et 39%). Avec 19% des élèves qui réussissent à se hisser au niveau 4, l'Irlande du Nord est la seule nation du Royaume-Uni qui parvient à obtenir un pourcentage d'élèves de niveau 4 supérieur à celui des élèves n'ayant pas dépassé le niveau 1. C'est le pays qui a le moins d'enfants en difficulté sur cette période, toutefois, son unique participation en 2011 ne permet pas d'établir une évolution sur la durée.

	Mathématiques		Sciences	
	Niveau 4 (année 5)	**Niveau 8 (année 9)**	**Niveau 4 (année 5)**	**Niveau 8 (année 9)**
TIMSS 2003				
Angleterre	**531**	**498**	**540**	**544**
Écosse	**490**	**498**	**502**	**512**
Moyenne	**489**	**474**	**495**	**467**
TIMSS 2007				
Angleterre	**541**	**513**	**542**	**542**
Écosse	**494**	**487**	**500**	**496**
Moyenne	**500**			
TIMSS 2011				
Angleterre	**542**	**507**	**529**	**533**
Irlande du Nord	**562**	**N'a pas participé**	**517**	**N'a pas participé**
Moyenne	**500**			

(Sources : Rapports internationaux TIMSS 2003, 2007, 2011)

Tableau 52. Scores obtenus aux enquêtes TIMSS de 2003, 2007, et 2011

Pourcentage des élèves anglais, écossais et nord-irlandais ayant atteint les niveaux d'échelles de compétence TIMSS Mathématiques (4ème année de scolarisation)						
	Niveau 4 de l'échelle de compétence (625 pts)	**Niveau 3 de l'échelle de compétence (550 pts)**	**Niveau 2 de l'échelle de compétence (475 pts)**	**Niveau 1 de l'échelle de compétence (400 pts)**	**Élèves n'ayant pas atteint le niveau 1 de compétence**	**Pourcentages d'élèves n'ayant pas dépassé le niveau 1**
TIMSS 2003 (Mathématiques)						
Angleterre (score 531)	**14%**	**29%**	**32%**	**18%**	**7%**	**25%**
Écosse (score 490)	**3%**	**21%**	**38%**	**28%**	**12%**	**40%**
TIMSS 2007 (Mathématiques)						
Angleterre (score 541)	**8%**	**27%**	**34%**	**21%**	**10%**	**31%**
Écosse (score 494)	**4%**	**19%**	**34%**	**28%**	**15%**	**43%**
TIMSS 2011 (Mathématiques)						
Angleterre (score 542)	**18%**	**31%**	**29%**	**15%**	**7%**	**22%**
Irlande du Nord (score 562)	**24%**	**35%**	**26%**	**11%**	**4%**	**15%**

(Source : TIMSS International Mathematics Report 2003, 2007, 2011)

Tableau 53. Niveaux de compétence des élèves anglais, écossais et nord-irlandais sur l'échelle de compétence (TIMSS / Mathématiques / année 4)

Pourcentage des élèves anglais, écossais et nord-irlandais ayant atteint les niveaux d'échelles de compétence TIMSS Mathématiques (8ème année de scolarisation)						
	Niveau 4 de l'échelle de compétence (625 pts)	**Niveau 3 de l'échelle de compétence (550 pts)**	**Niveau 2 de l'échelle de compétence (475 pts)**	**Niveau 1 de l'échelle de compétence (400 pts)**	**Élèves n'ayant pas atteint le niveau 1 de compétence**	**Pourcentages d'élèves n'ayant pas dépassé le niveau 1**
TIMSS 2003 (Mathématiques)						
Angleterre (score 498)	**5%**	**21%**	**35%**	**29%**	**10%**	**39%**
Écosse (scoe 498)	**4%**	**21%**	**38%**	**27%**	**10%**	**37%**
TIMSS 2007 (Mathématiques)						
Angleterre (score 513)	**16%**	**32%**	**31%**	**15%**	**6%**	**21%**
Écosse (score 487)	**4%**	**21%**	**37%**	**26%**	**12%**	**38%**
TIMSS 2011 (Mathématiques)						
Angleterre (score 507)	**8%**	**24%**	**33%**	**23%**	**12%**	**35%**
Irlande du Nord	**N'a pas participé**					

(Source : TIMSS International Mathematics Report 2003, 2007, 2011)

Tableau 54. Niveaux de compétence des élèves anglais, écossais et nord-irlandais sur l'échelle de compétence (TIMSS / Mathématiques / année 8)

Le tableau 52 montre les scores obtenus en mathématiques et en sciences[1] par les élèves anglais, écossais et nord-irlandais aux sessions de TIMSS 2003, 2007, et 2011. Il s'agit d'élèves scolarisés depuis 4 et 8 ans (ce qui correspond, au Royaume-Uni, aux années 5 et 9). Il faut rappeler que l'Irlande du Nord n'était présente que lors de la session de 2011, ce qui n'était pas le cas de l'Écosse. Ce tableau fait état des scores obtenus en mathématiques et en sciences. Les tableaux 53 (année 4) et 54 (année 8) montrent la répartition, en pourcentage, et sur une échelle qui s'organise autour de quatre niveaux de compétence, des groupes d'élèves testés en mathématiques dans le cadre des enquêtes TIMSS qui se sont déroulées en 2003, 2007 et 2011.

En mathématiques, les scores obtenus par l'Angleterre en année 4 sont très élevés et réussissent à se maintenir à ce niveau sur les trois sessions. On observe donc une régularité soutenue par de très bons scores. La situation est un peu différente au niveau des scores obtenus en année 8, qui sont marqués par une baisse continue entre 2003 et 2011. On observe un score final en 2011 qui se situe autour de la moyenne. En Écosse la situation semble très différente avec des élèves issus de l'enseignement primaires qui obtiennent des scores moyens et stables sur les sessions de 2003 et 2007, et des élèves issus de l'enseignement secondaire qui obtiennent des scores accusant une baisse importante entre la session de 2003 et celle de 2007 (pour que cette baisse soit visible il faut la rapporter à la moyenne qui diffère entre 2003 et 2007). Cette baisse correspond à environ une année scolaire au niveau de l'acquisition des savoirs. En revanche, l'Irlande du Nord, en 2011, obtient de très bons résultats, et vient se placer parmi les meilleures nations avec un score de 562.

Malgré les très bons scores obtenus par les élèves anglais en années 4, on observe, en 2007, une difficulté à se hisser au niveau 4 de l'échelle de compétences (8%) ; il apparaît également que les élèves ne réussissant pas dépasser le niveau 1 sont assez nombreux (31%). Lorsque l'on retrouve cette cohorte d'élèves quatre ans plus tard (année 8), on voit que leur profil reste le même, car les résultats obtenus lors de cette session sont très proches des résultats obtenus quatre auparavant (8% d'élèves au niveau 4, et 35% qui ne dépassent pas le niveau 1). Ce parallèle peut également être fait entre les résultats obtenus par les élèves qui ont passé les tests en 2003, alors qu'ils étaient en année 4, et les résultats obtenus par ce même groupe d'élèves en année 8 (2007). On observe alors une dispersion des résultats (16%, 32%, 31%, 21%) avec une concentration des élèves plus importante sur les niveaux 2 et 3. Il

[1] Seuls les scores obtenus en mathématiques seront analysés ici, ceux de sciences seront analysés plus bas.

semble donc qu'en quatre ans d'intervalle le profil de ces groupes d'élèves ait peu évolué et qu'aucun progrès significatif n'ait été fait. D'autre part, il existe beaucoup de similitudes entre les groupes d'élèves testés en 2003, et ceux testés en 2011. Les résultats obtenus par ces deux groupes ont un profil proche qui se démarque du profil des élèves testés en 2007. En année 8, on retrouve, en 2003 et en 2011, une concentration importante d'élèves en bas de l'échelle (en 2003, 35% sont au niveau 2 alors que 39% ne réussissent pas à dépasser le niveau 1. En 2011, 33% des élèves se situent au niveau 2, et 35% ne parviennent pas à dépasser le niveau 1). Seuls de faibles pourcentages d'élèves réussissent à atteindre les niveaux 3 (21% et 24%), et 4 (5% et 8%). Lors de ces deux sessions, qui pourtant ne se suivent pas, les profils observés sont très proches.

On observe en Écosse une très grande régularité de la répartition des élèves entre les différents niveaux de l'échelle de compétence. Cette répartition est très similaire en année 4 et en année 8, et elle n'évolue pas dans le temps, puisqu'elle est pratiquement la même en 2003 et 2007. Sur l'ensemble des sessions de TIMSS, on constate une concentration des élèves écossais sur le bas de l'échelle de compétence (entre 34% et 38% sur le niveau 2, et entre 37% et 43% des élèves qui n'arrivent pas à dépasser le niveau1). Le pourcentage des élèves qui réussissent à atteindre le niveau 4 est, lors de chaque session très faible (entre 3% et 4%), et ceux atteignant le niveau 3 ne dépassent jamais 21%.

C'est l'Irlande du Nord qui réussi à obtenir le pourcentage d'élèves le moins en difficulté en année 4 (15%). C'est également elle qui obtient le pourcentage le plus élevé d'élèves ayant réussi à atteindre le niveau 4 de l'échelle de notation (24%). Les résultats obtenus par l'Irlande du Nord en mathématiques sont très étalés, même si un plus grand nombre d'élèves réussit à atteindre le niveau 3 (35%).

Pourcentage des élèves anglais, écossais et nord-irlandais ayant atteint les niveaux d'échelles de compétence TIMSS Sciences (4ème année de scolarisation)						
	Niveau 4 de l'échelle de compétence (625 pts)	**Niveau 3 de l'échelle de compétence (550 pts)**	**Niveau 2 de l'échelle de compétence (475 pts)**	**Niveau 1 de l'échelle de compétence (400 pts)**	**Élèves n'ayant pas atteint le niveau 1 de compétence**	**Pourcentages d'élèves n'ayant pas dépassé le niveau 1**
TIMSS 2003 (Sciences)						
Angleterre (score 540)	**15%**	**32%**	**32%**	**15%**	**6%**	**21%**
Écosse (score 502)	**5%**	**22%**	**39%**	**24%**	**10%**	**34%**
TIMSS 2007 (Sciences)						
Angleterre (score 542)	**17%**	**31%**	**31%**	**15%**	**6%**	**21%**
Écosse (score 500)	**5%**	**21%**	**35%**	**26%**	**13%**	**39%**
TIMSS 2011 (Sciences)						
Angleterre (score 529)	**11%**	**31%**	**34%**	**17%**	**7%**	**24%**
Irlande du Nord (score 517)	**5%**	**61%**	**8%**	**20%**	**6%**	**26%**

(Source : TIMSS International Science Report 2003, 2007, 2011)

Tableau 55. Niveaux de compétence des élèves anglais, écossais et nord-irlandais sur l'échelle de compétence (TIMSS / Sciences / année 4)

Pourcentage des élèves anglais, écossais et nord-irlandais ayant atteint niveaux d'échelles de compétence TIMSS Sciences (8ème année de scolarisation)						
	Niveau 4 de l'échelle de compétence (625 pts)	**Niveau 3 de l'échelle de compétence (550 pts)**	**Niveau 2 de l'échelle de compétence (475 pts)**	**Niveau 1 de l'échelle de compétence (400 pts)**	**Élèves n'ayant pas atteint le niveau 1 de compétence**	**Pourcentages d'élèves n'ayant pas dépassé le niveau 1**
TIMSS 2003 (Sciences)						
Angleterre (score 544)	**15%**	**33%**	**33%**	**15%**	**4%**	**19%**
Écosse (Score 512)	**6%**	**26%**	**38%**	**22%**	**8%**	**30%**
TIMSS 2007 (Sciences)						
Angleterre (score 542)	**14%**	**34%**	**33%**	**14%**	**5%**	**19%**
Écosse (score 496)	**4%**	**22%**	**39%**	**25%**	**10%**	**35%**
TIMSS 2011 (Sciences)						
Angleterre (score 533)	**14%**	**30%**	**37%**	**17%**	**7%**	**24%**
Irlande du Nord	**N'a pas participé**					

(Source : TIMSS International Science Report 2003, 2007, 2011)

Tableau 56. Niveaux de compétence des élèves anglais, écossais et nord-irlandais sur l'échelle de compétence (TIMSS / Sciences / années 8)

Le tableau 52 présente les scores obtenus par les trois nations du Royaume-Uni en sciences lors des sessions TIMSS 2003, 2007, et 2011. Les tableaux 55 (année 4) et 56 (année 8) montrent la répartition en pourcentage des groupes d'élèves testés lors des différentes sessions de TIMSS. Cette répartition s'organise autour d'une échelle qui se répartit sur quatre niveaux de compétence.

En sciences, Les scores de l'Angleterre (540, 542, et 529) sont élevés, stables (malgré une petite baisse de 13 points du score de l'Angleterre entre 2007 et 2011), et très au dessus de la moyenne. On observe, en Irlande du Nord, un score relativement élevé, qui se détache de la moyenne de 17 points. Les scores de l'Écosse se situent juste au niveau de la moyenne en année 4 (502 en 2003 et 500 en 2007), et accusent, en année 8, une baisse assez significative entre les sessions de 2003 et de 2007.

On observe pour l'Écosse et l'Angleterre une grande homogénéité des résultats sur les différentes sessions. Il n'existe par de grandes différences entre les deux niveaux (années 4 et années 8) car les résultats sont assez similaires d'un niveau à l'autre. Cependant, il n'existe pas de tendance générale à l'échelle des trois nations du Royaume-Uni qui présentent des profils différents.

Comme dans PIRLS, on retrouve, en Angleterre, un étalement des résultats avec, toutefois, un pourcentage d'élèves un peu plus élevé dans les niveaux 2 et 3 (en 2007 l'Angleterre avait obtenu 34% et 33% en année 8, et 31% et 31% en année 4). On retrouve un groupe d'élèves assez important qui ne parvient pas à dépasser le niveau 1, qui se situe entre 19% et 24%. Les élèves qui atteignent le niveau 4 sont moins nombreux, puisqu'ils se situent ent 11% et 17%. Entre 2003 et 2011, on observe une certaine stabilité des résultats qui évoluent peu et restent sur la même tendance. Il y a peu d'écart, et la répartition des élèves entre les niveaux reste très similaire d'une session à l'autre.

L'Écosse obtient également des résultats très semblables entre les différentes années de scolarisation, et entre les deux sessions auxquelles elle a participé. On constate que très peu d'élèves écossais réussissent à atteindre le niveau 4 de l'échelle de notation, et qu'un pourcentage important d'élèves se répartissent entre les niveaux 1 et 2 (en 2007 39% des élèves écossais de 8 ème année se situaient au niveau 2 de l'échelle de notation, et 35% n'avaient pas réussi à dépasser le niveau 1. En année 4, 35% des élèves avaient atteint le niveau 2, et 39% n'avaient pas réussi à dépasser le niveau 1). On constate donc une certaine difficulté à se hisser aux niveaux supérieurs de l'échelle de notations. Il existe donc une plus

grande concentration des élèves en bas de l'échelle, et peu d'évolution est constatée d'une session à l'autre.

La répartition des élèves nord-irlandais est singulière et se démarque des deux autres nations, car elle concentre un nombre important d'élèves sur les niveaux 1 et 3. En effet, 61% des élèves de quatrième année sont au niveau 3 de l'échelle de notation, alors que 26% ne réussissent pas à dépasser le niveau 1. Malgré un nombre plus faible d'élèves n'ayant pas dépassés le niveau 1 (26% au niveau 1 contre 61% au niveau 3), celui-ci reste beaucoup plus élevé que le nombre d'élèves se situant au niveau 2 (8%) et 4 (5%). Cela atteste d'une répartition très morcelée des élèves avec un groupe de tête important et un groupe en difficulté aux proportions non-négligeables.

2.2 L'évolution des données dans l'enquête PISA

Comme pour TIMSS et PIRLS, les données produites par les nations du Royaume-Uni dans le cadre de l'enquête PISA peuvent être utilisées librement. Elles vont permettre de mener une analyse qui s'attachera à comprendre quelle a été leur évolution dans le temps, et à définir plus précisément la répartition des élèves.

2.2.1 Les nations du Royaume-Uni dans les plages de classement de l'enquête PISA

Bien que le Royaume-Uni ait choisi de participer à l'enquête PISA dès l'année 2000, les résultats analysés ne seront pris en compte qu'à partir de l'enquête 2006, les résultats produits par l'Angleterre lors des enquêtes de 2000 et de 2003 ayant été sujets à caution. Pour que l'enquête soit considérée comme fiable, il faut que le taux de participation rassemble au minimum 85% des établissements sélectionnés et 80% des élèves. Pour pallier un éventuel défaut de participation, le dispositif de l'enquête prévoit de faire appel à des établissements de « remplacement », qui seraient disposés à prendre la place des établissements n'ayant pas répondu aux tests lors de l'enquête. Il se trouve qu'en 2003 seuls 77% des établissements sélectionnés et 77% des élèves ont répondu aux questionnaires alors que le taux moyens de réponse sur l'ensemble des pays testés était de 95%, ce qui conduisit l'OCDE à exclure le Royaume-Uni du classement final pour l'année 2003. Par ailleurs, comme le souligne Micklewright et Schnepf[1], bien que les résultats produits lors de l'enquête PISA 2000 aient été inclus dans le classement final, les résultats furent également mis en doute puisque seulement 82% des écoles ont répondu à l'enquête, alors qu'un taux de réponse minimum de 85% est normalement attendu. Voici ci-dessous un tableau rassemblant les taux de participation en Angleterre :

[1] John, Micklewright, Sylke, V. Schnepf, *Response bias in England in PISA 2000 & 2003*, Research report N°771, Southampton Statistical Sciences Research Institute (S3RI), University of Southampton, 2006, 130 p., <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323024553/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR771.pdf> (consulté le 15 octobre 2017).

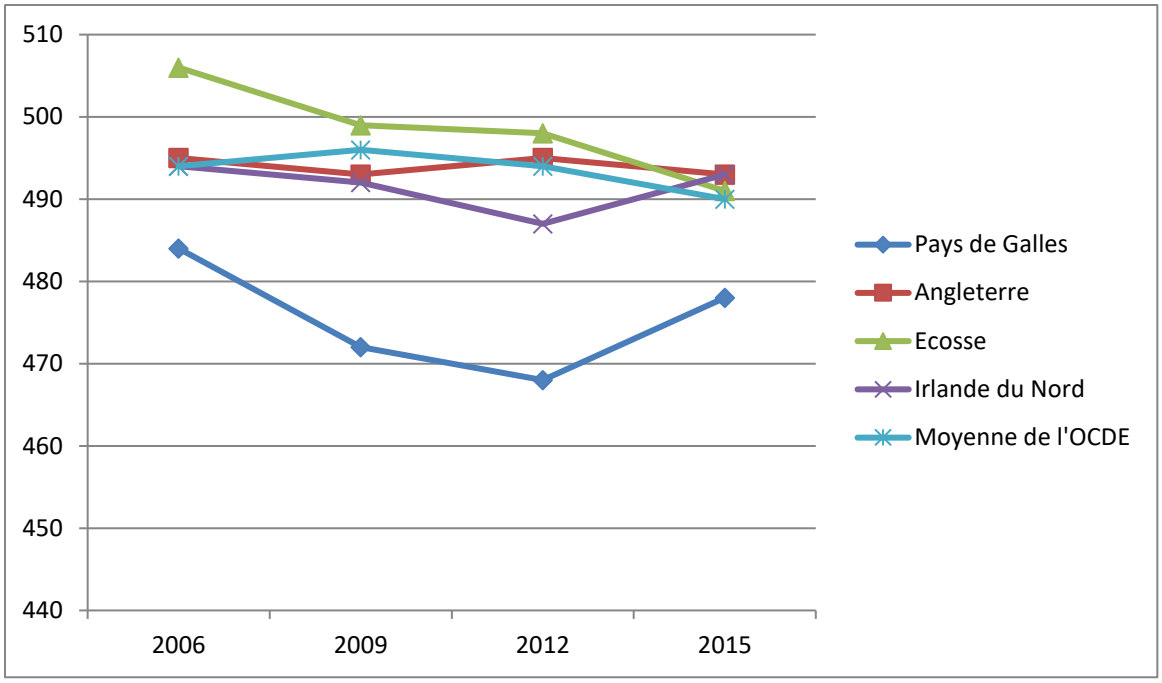
	PISA 2000		PISA 2003	
	Angleterre	**Moyenne de l'OCDE**	**Angleterre**	**Moyenne de l'OCDE**
Taux de réponses des écoles sélectionnées initialement	59%	86%	64%	90%
Taux de réponses des écoles après replacement	82%	92%	77%	95%
Taux de réponses des étudiants testés	81%	90%	77%	90%

(Source : Micklewright & Schnepf, 2006)

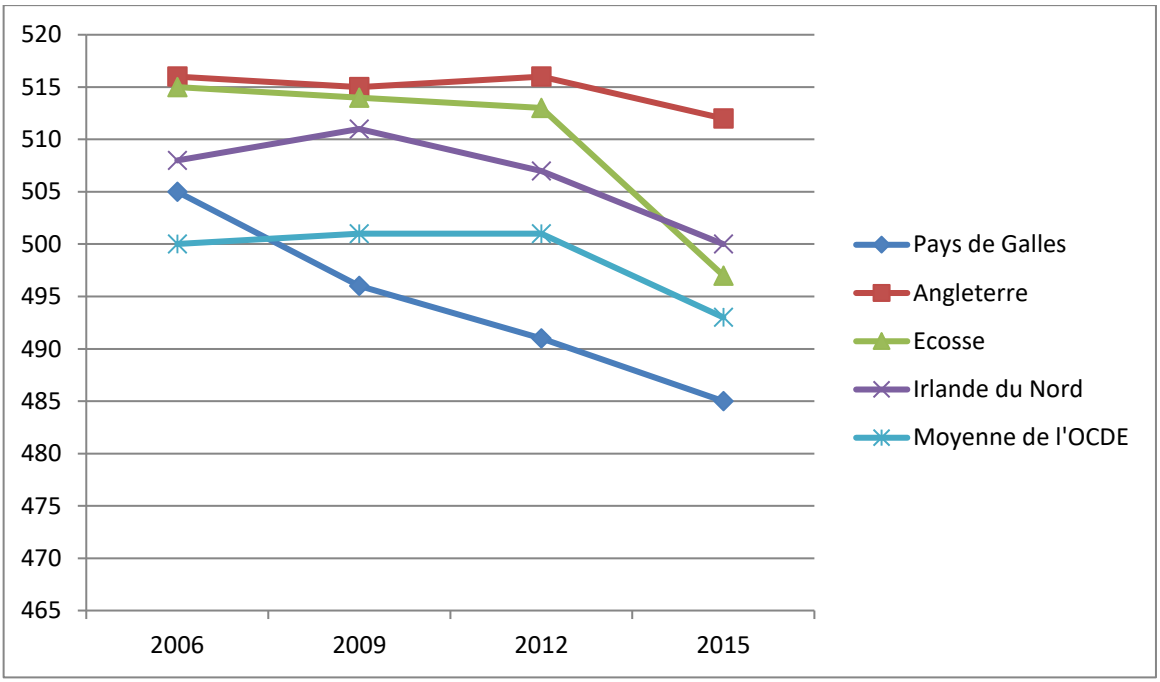
Tableau 57. Taux de participation de l'Angleterre aux enquêtes PISA 2000 et 2003

L'analyse menée par Micklewright et Schnepf en 2006 a comparé les résultats obtenus par les élèves ayant répondu aux questionnaires PISA et ceux qui s'étaient abstenus. Celle-ci a montré une différence de niveau en faveur des élèves ayant répondu aux questionnaires PISA, et une plus grande homogénéité des scores au sein de ce groupe. Selon Micklewright et Schnepf, cette situation a conduit à une légère surestimation des résultats qui, s'ils avaient été présents dans le classement final, auraient fait varier la place du Royaume-Uni d'environ une place dans le classement international. Néanmoins, ils pointent du doigt les faibles taux de réponses des écoles avant remplacement, et mettent en avant les problèmes qu'ils posent en termes de fiabilité des résultats et de leur interprétation (Ils considèrent que ces taux sont si bas qu'ils pourraient être considérés comme non acceptables).

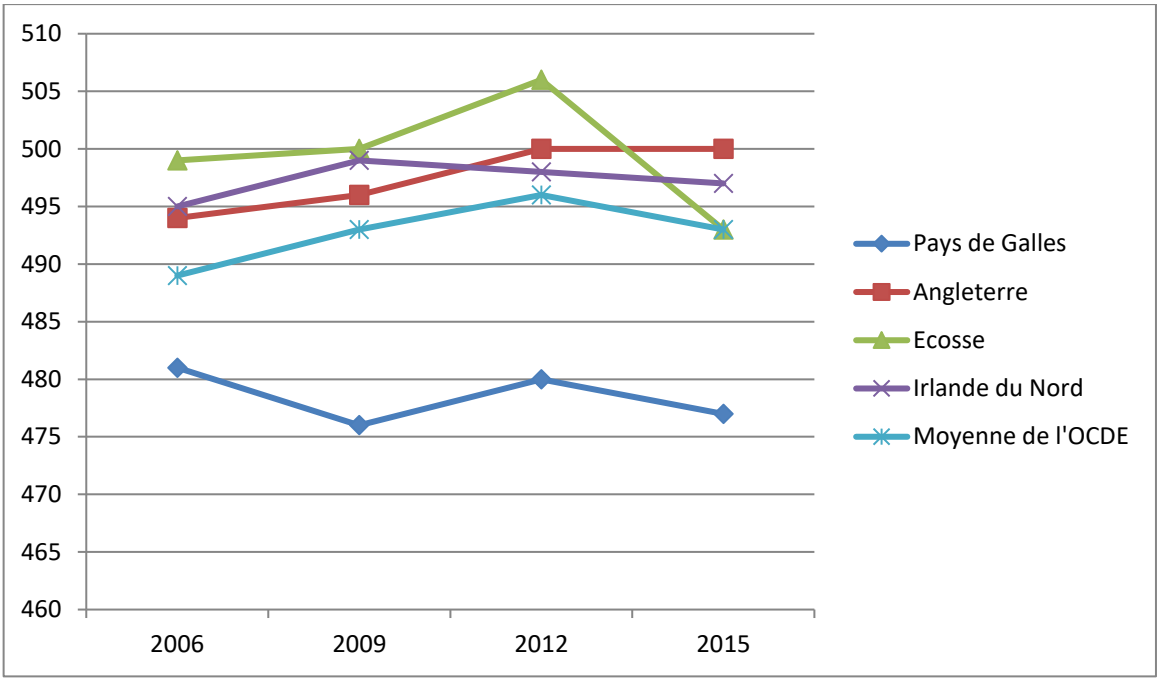
Voici ci-dessous des graphiques détaillant les résultats obtenus par les quatre nations du Royaume-Uni à partir de 2006. Il a été délibérément choisi d'observer les résultats sur une longue période (9 ans) car cela permet d'avoir une meilleure perception de l'évolution des quatre systèmes dans leur ensemble. Néanmoins, seuls les résultats des enquêtes PISA 2006 et 2009 seront analysés et pris en compte afin de rester dans le cadre de cette étude:



Évolution des résultats de l'enquête PISA en mathématiques



Évolution des résultats de l'enquête PISA en Sciences



Évolution des résultats de l'enquête PISA en compréhension écrite

(Source : OCDE / BBC, décembre 2016)

Schémas 39, 40 & 41. Évolution des résultats PISA au Royaume-Uni entre 2006 et 2015

Mathématiques	**2006**	**2009**	**2012**	**2015**
Pays de Galles	484	472	468	478
Angleterre	495	493	495	493
Écosse	506	499	498	491
Irlande du Nord	494	492	487	493
Moyenne de l'OCDE	494	496	494	490

Sciences	**2006**	**2009**	**2012**	**2015**
Pays de Galles	505	496	491	485
Angleterre	516	515	516	512
Écosse	515	514	513	497
Irlande du Nord	508	511	507	500
Moyenne de l'OCDE	500	501	501	493

Lecture	**2006**	**2009**	**2012**	**2015**
Pays de Galles	481	476	480	477
Angleterre	494	496	500	500
Écosse	499	500	506	493
Irlande du Nord	495	499	498	497
Moyenne de l'OCDE	489	493	496	493

(Source : OCDE / BBC, décembre 2016)

Tableaux 58, 59, 60. Plages de classement du Royaume-Uni à l'enquête PISA entre 2006 et 2015

Les schémas 38, 39 et 40, ainsi que les tableaux 58, 59 et 60 montrent à la fois une homogénéité des résultats obtenus par les quatre nations du Royaume-Uni, et des scores très proches de la moyenne de l'OCDE. La différence de points la plus importante se situe en 2012 avec 30 points d'écarts entre le résultat obtenu en mathématiques par le Pays de Galles (468), et celui obtenu par l'Écosse (498). En 2009, 27 points d'écarts séparaient déjà ces deux nations en mathématiques. Ces écarts ne représentent pas une différence assez importante pour caractériser une dispersion et une hétérogénéité significative des résultats, puisque ils sont inférieurs à 38 points[1]. Il est notable de constater que c'est en sciences que l'Angleterre, l'Écosse et l'Irlande du Nord obtiennent leurs meilleurs scores, et que les résultats obtenus en mathématiques et lecture sont relativement proches de la moyenne de l'OCDE, et donc moins élevés.

Aucune des nations du Royaume-Uni ne se détache significativement des autres, même s'il est possible de constater une proximité des résultats obtenus par l'Angleterre, l'Irlande du Nord et l'Écosse. Leurs résultats sont à la fois très similaires et très proches de la moyenne de l'OCDE, alors que le Pays de Galles se détache systématiquement des trois autres nations, et se situe presque toujours en dessous de la moyenne de l'OCDE (sauf lors de l'évaluation de sciences en 2006). On constate également une baisse des scores obtenus par l'Écosse dans toutes les matières, alors que les résultats des trois autres nations restent relativement stables.

Malgré l'ambition des responsables politiques d'élever les résultats du Royaume-Uni au niveau des meilleures nations, on constate que les scores obtenus restent moyens[2] et ne parviennent pas à hisser les quatre nations parmi les plus performantes de l'enquête PISA (la Finlande a obtenu 563 points en culture scientifique en 2006, et s'est retrouvée à la première place du classement dans le domaine scientifique. C'est la chine qui se distingua en 2009 en obtenant 600 points en mathématiques, 575 en sciences et 556 en lecture).

2.2.2 Répartition des élèves et mesure de l'équité des systèmes éducatifs des nations du Royaume-Uni dans l'enquête PISA

Il est également intéressant de comprendre comment se répartissent les différents groupes d'élèves qui ont participé aux enquêtes qui se sont déroulées en 2006 et en 2009. Voici ci-dessous des tableaux permettant d'en observer la distribution :

[1] 38 points équivalent à une année d'étude. L'OCDE souligne qu'un écart préoccupant s'installe à partir de 76 points de différence, ce qui correspond à un niveau de compétence.
[2] Il est à noter que les scores en sciences sont toujours plus significativement élevés, et qu'ils permettent au Royaume-Uni de se détacher de la moyenne de l'OCDE. Ce n'est pas le cas en mathématiques et en lecture.

Pourcentage des élèves anglais, écossais, nord-irlandais et gallois ayant atteint les niveaux d'échelles de compétence PISA (Mathématiques)							
	Niveau 6	**Niveau 5**	**Niveau 4**	**Niveau 3**	**Niveau 2**	**Niveau 1**	**En dessous du Niveau 1**
PISA (Mathématiques) 2006							
Angleterre (495)	**2,5%**	**8,7%**	**18%**	**26,2%**	**24,7%**	**13.9%**	**6%**
Écosse (506)	**2.7%**	**9,4%**	**20%**	**28,2%**	**24,1%**	**11,7%**	**3,8%**
Irlande du Nord (494)	**2,6%**	**9,6%**	**18,8%**	**23,3%**	**23,2%**	**15,3%**	**7,3%**
Pays de Galles (484)	**1,2%**	**6%**	**16,1%**	**27,5%**	**27%**	**16,1%**	**6%**
OCDE moyenne (494)	**3,3%**	**10%**	**19,1%**	**24,3%**	**21,9%**	**13,6%**	**7,7%**
PISA (Mathématiques) 2009							
Angleterre (493)	**1,7%**	**8,2%**	**18%**	**27,5%**	**24,8%**	**13,7%**	**6,1%**
Écosse (499)	**3,2%**	**9,1%**	**18,9%**	**25,5%**	**23,5%**	**13,5%**	**6,2%**
Irlande du Nord (492)	**1,8%**	**8,5%**	**18,9%**	**24,9%**	**24,6%**	**14,9%**	**6,5%**
Pays de Galles (472)	**0,6%**	**4,4%**	**14,3%**	**26,1%**	**28,4%**	**17,9%**	**8,4%**
OCDE moyenne (496)	**3,1%**	**9,6%**	**18,9%**	**24,3%**	**22%**	**14%**	**8%**

(Source : NFER, 2006, 2009)

Tableau 61. Niveaux de compétence des élèves anglais, écossais, nord-irlandais et gallois sur l'échelle de compétence (PISA / Mathématiques)

Pourcentage des élèves anglais, écossais, nord-irlandais et gallois ayant atteint les niveaux d'échelles de compétence PISA (Sciences)							
	Niveau 6	**Niveau 5**	**Niveau 4**	**Niveau 3**	**Niveau 2**	**Niveau 1**	**En dessous du Niveau 1**
PISA (Sciences) 2006							
Angleterre (516)	**3%**	**11%**	**22,1%**	**25,7%**	**21,5%**	**11,8%**	**4,9%**
Écosse (515)	**2,4%**	**10,1%**	**20,7%**	**27,9%**	**24,1%**	**11%**	**3,6%**
Irlande du Nord (508)	**2,7%**	**11,2%**	**20,9%**	**24,3%**	**20,6%**	**13,7%**	**6,6%**
Pays de Galles (505)	**1,9%**	**9%**	**19,8%**	**26,9%**	**24,3%**	**13,6%**	**4,5%**
OCDE moyenne (500)	**1,3%**	**7,7%**	**20,3%**	**27,4%**	**24%**	**14,1%**	**5,2%**
PISA (Sciences) 2009							
Angleterre (515)	**1,9%**	**9,7%**	**22,5%**	**28,8%**	**22,3%**	**11%**	**3,8%**
Écosse (514)	**1,7%**	**9,3%**	**22%**	**28,9%**	**24%**	**11%**	**3,1%**
Irlande du Nord (511)	**2,1%**	**9,7%**	**21,6%**	**28,2%**	**21,8%**	**12,3%**	**4,4%**
Pays de Galles (496)	**1%**	**6,8%**	**18,1%**	**29,2%**	**26,3%**	**13,9%**	**4,8%**
OCDE moyenne (501)	**1,1%**	**7,4%**	**20,6%**	**28,6%**	**24,4%**	**13%**	**5%**

(Source : NFER, 2006, 2009)

Tableau 62. Niveaux de compétence des élèves anglais, écossais, nord-irlandais et gallois sur l'échelle de compétence (PISA / Sciences)

Pourcentage des élèves anglais, écossais, nord-irlandais et gallois ayant atteint les niveaux d'échelles de compétence PISA (Lecture)							
	Niveau 6	**Niveau 5**	**Niveau 4**	**Niveau 3**	**Niveau 2**	**Niveau 1**	**En dessous du Niveau 1**
PISA (Lecture) 2006							
Angleterre (494)	**n/c**	**9,2%**	**20,6%**	**28,7%**	**22,5%**	**12,1%**	**6,8%**
Écosse (499)	**n/c**	**8,5%**	**20 ,6%**	**30,9%**	**23,5%**	**11,5%**	**5,2%**
Irlande du Nord (495)	**n/c**	**10,4%**	**21,4%**	**25,5%**	**21,8%**	**13,2%**	**7,7%**
Pays de Galles (481)	**n/c**	**6,4%**	**17,4%**	**27,7%**	**26,5%**	**14,4%**	**7,6%**
OCDE moyenne (489)	**n/cv**	**8,6%**	**20,7%**	**27,8%**	**22,7%**	**12,7%**	**7,4%**
PISA (Lecture) 2009							
Angleterre (496)	**1%**	**7,1%**	**19,9%**	**28,9%**	**24,7%**	**13,3%**	**5,1%**
Écosse (500)	**1,2%**	**8%**	**20,4%**	**29,2%**	**24,9%**	**12%**	**4,2%**
Irlande du Nord (499)	**1,4%**	**7,9%**	**21,6%**	**27,8%**	**23,8%**	**12,7%**	**4,8%**
Pays de Galles (476)	**0,6%**	**4,4%**	**15,8%**	**28,2%**	**28%**	**16,3%**	**6,8%**
OCDE moyenne (493)	**0,8%**	**6,8%**	**20,7%**	**28,9%**	**24%**	**13,1%**	**5,7%**

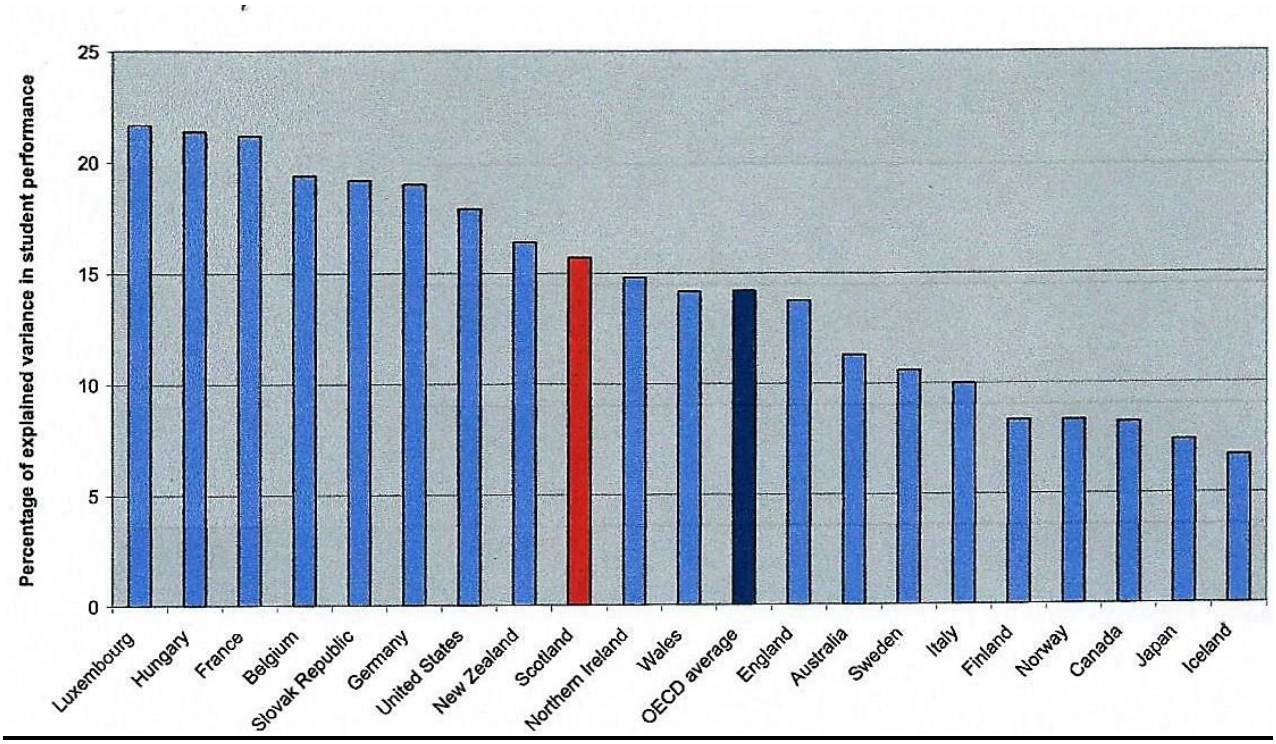
(Source : NFER, 2006, 2009)

Tableau 63. Niveaux de compétence des élèves anglais, écossais, nord-irlandais et gallois sur l'échelle de compétence (PISA / compréhension écrite)

On constate, sur les deux sessions de PISA, et dans toutes les matières, une très grande homogénéité des résultats, qui sont, en majorité, très proches des moyennes de l'OCDE. On retrouve pour chaque pays une grande dispersion des résultats, qui peut être comparée à celle des moyennes de l'OCDE, et une très grande stabilité des résultats enregistrés.

Dans les quatre nations du Royaume-Uni, la majorité des élèves est répartie sur les niveaux 2, 3 et 4, et il n'existe pas de disparités importantes entre les résultats d'une matière à l'autre, et d'une session à l'autre. On observe, pour chaque nation, une portion importante d'élèves qui ne parvient pas à dépasser le niveau 1. Ils se situent entre 14% et 26,3%, mais ces chiffres restent proches des moyennes de l'OCDE. Le pourcentage d'élèves réussissant à parvenir aux niveaux 5 et 6 est moins important que celui des élèves qui ne réussissent pas à dépasser le niveau 1 (les élèves se situant au niveau 5 et 6 sont entre 5% et 14%), mais il reste conforme aux moyennes de l'OCDE dans la majorité des cas. La proportion d'élèves atteignant les niveaux 5 et 6 est la plus faible en mathématiques, et est, lors des deux sessions, inférieure aux moyennes enregistrées par l'OCDE, alors que ce n'est pas le cas en sciences et en compréhension écrite où, lors des deux sessions, les pourcentages d'élèves anglais, écossais et nord-irlandais qui parviennent à atteindre les niveaux 5 et 6 sont plus importants que ceux des moyennes de l'OCDE. En revanche, les élèves gallois rencontrent plus de difficultés à atteindre ces deux paliers, et obtiennent souvent des scores nettement en dessous des moyennes enregistrées par l'OCDE (par exemple, lors de la session de mathématiques, en 2009, le pourcentage des élèves gallois réussissant à atteindre les niveaux 5 et 6 n'est que de 5% alors que la moyenne de l'OCDE se situe à 12,7%). Dans chaque matière, et lors de chaque session, on constate une difficulté des élèves gallois à atteindre les niveaux les plus élevés des échelles de compétence, et ils se retrouvent, lors de chaque session et dans toutes les matières, derrière leurs camarades anglais, écossais et nord-irlandais.

On remarque que le profil des quatre nations est très homogène dans la répartition des élèves en fonction des niveaux d'échelle de compétence. De plus, on constate que toutes les nations du Royaume-Uni ont un niveau très proche de celui de la moyenne de l'OCDE.



(Source : The Scottish Government, 2007)

Schéma 42. Intensité du gradient déterminé par l'indice SESC dans les pays de l'OCDE (PISA 2006)

	Pente du gradient déterminée par l'indice SESC (Sciences)	Pente du gradient déterminée par l'indice SESC (Mathématiques)	Pente du gradient déterminée par l'indice SESC (Lecture)
Royaume-Uni	**48**	**41**	**43**
Moyenne de l'OCDE	**40**	**38**	**38**

(Source : PISA 2006, Volume 2 : Data, 2008)

Tableau 64. Pente du gradient déterminée par l'indice SESC pour le Royaume-Uni (PISA 2006 / Sciences / Mathématiques / Compréhension écrite)

Synthèse des indicateurs PISA d'équité de l'éducation			
	Score obtenu (PISA 2009)	**Intensité du gradient déterminé par l'indice SESC**	**Pente du gradient déterminé par l'indice SESC**
Royaume-Uni	**494**	**14%**	**44**
Moyenne de l'OCDE	**493**	**14%**	**38**

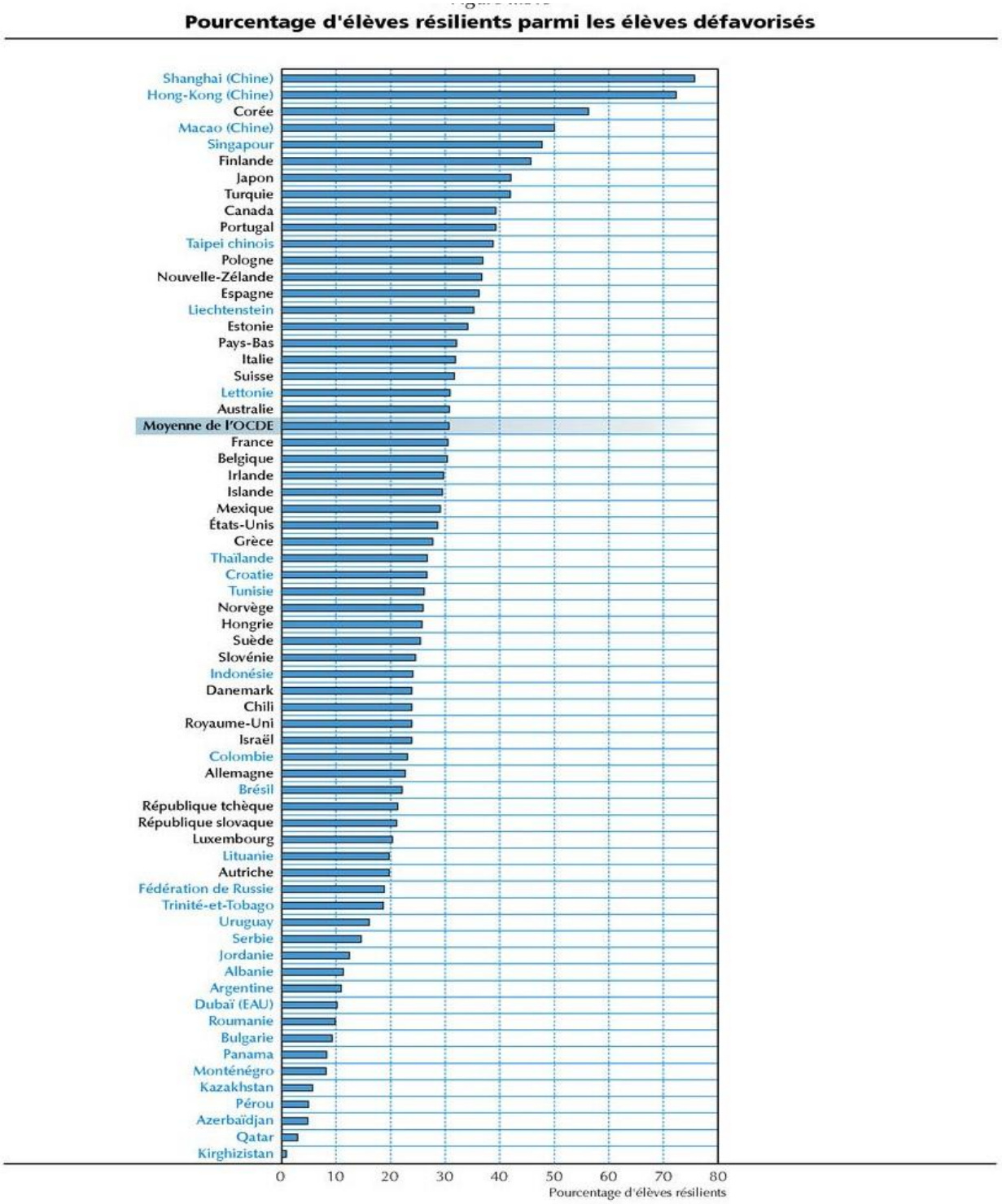
(Source : OCDE, PISA 2009)

Tableau 65. Relation entre la performance des élèves et l'indice de statut socio-économique, social et culturel au Royaume-Uni (PISA 2009)

Indicateurs PISA d'équité de l'éducation en lecture			
	Score obtenu (PISA 2009)	**Intensité du gradient déterminé par l'indice SESC**	**Pente du gradient déterminé par l'indice SESC**
Royaume-Uni	**494**	**13,7%**	**44**
Écosse	**500**	**14,4%**	**44**
Angleterre	**495**	**13,8%**	**44**
Irlande du Nord	**499**	**15,2%**	**48**
Pays de Galles	**476**	**10,2%**	**39**
Moyenne OCDE	**493**	**14%**	**38**

(source : The Scottish Government, 2009)

Tableau 66. Relation entre la performance des élèves en compréhension écrite et l'indice de statut socio-économique, social et culturel (PISA 2009)



Remarque : par élèves résilients, on entend les élèves qui se classent dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC), et dans le quartile supérieur de performance tous pays confondus, après contrôle du milieu socio-économique. Le pourcentage d'élèves résilients parmi l'ensemble des élèves a été multiplié par 4 afin que les valeurs présentées ici reflètent la part d'élèves résilients parmi les élèves défavorisés (soit ceux situés dans la quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel).
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau II.3.3.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367111

(Source : Résultats du PISA 2009, surmonter le milieu social)

Schéma 43. Pourcentage d'élèves résilients au sein des pays ayant participé à l'enquête PISA 2009

Les données de l'indice SESC portant sur les nations du Royaume-Uni sont relativement homogènes et proches de la moyenne de l'OCDE (malgré l'existence de quelques différences au niveau du Pays de Galles en 2009). D'autre part, elles s'avèrent être stables lors des deux sessions et ne sont pas marquées par d'importantes variations.

L'intensité du gradient qui mesure la part imputable au milieu socio-économique des enfants dans la variation de la performance produite[1], est égale à la moyenne de l'OCDE au Royaume-Uni (14%). On observe cependant des différences entre les nations lors des deux sessions. En 2006, c'est l'Angleterre qui possède l'intensité de gradient la moins importante, et c'est l'Écosse qui a la plus importante. En 2009, c'est le Pays de Galles qui a l'intensité de gradient la moins élevée (10,2%), et c'est en Irlande du Nord qu'elle est la plus élevée (15,2%).

L'inclinaison de la pente du gradient représente l'influence qu'aura le statut socio-économique des élèves sur leurs performances. Il montre l'écart de points qui est susceptible de s'installer entre les élèves issus de milieux différents (favorisés vs défavorisés). Cette représentation est illustrée par une droite définie en fonction de l'indice SESC normalisé, et dont la valeur est égale à 0. Sa progression de plus ou moins une unité (écart type de 1) indique l'écart de points qui est susceptible de s'installer entre les élèves issus de milieux différents en fonction de l'angle d'inclinaison de sa pente. L'inclinaison de la pente du gradient qui représente la moyenne de l'OCDE est de 38 points, c'est-à-dire qu'un enfant se situant au niveau 0 aura tendance à obtenir 38 points de plus que celui qui se situe au niveau -1, et 38 points de moins que celui qui se situe au niveau +1[2]. Si l'on observe la déclivité de la pente au niveau du Royaume-Uni, en 2006 et en 2009 (voir tableaux 64 et 65), on observe qu'elle ne se situe jamais en dessous de 41 points. Cependant, si l'on observe sa déclivité par nations (voir tableaux 66), on constate qu'elle est beaucoup plus douce au pays de Galles (39) qu'en Irlande du Nord (48), et qu'elle reste élevée mais plus légère en Angleterre et en Écosse (44).

[1] L'OCDE considère que l'intensité du gradient est élevée au sein des pays de l'OCDE lorsqu'elle est égale ou supérieure à 18%. Ainsi, en 2009, l'intensité du gradient des nations du Royaume-Uni est considérée comme plutôt faible au Pays de Galles (10,2%), mais moyenne dans les autres nations (14,4% en Écosse, 13,8% en Angleterre et 15,2% en Irlande du Nord).

[2] Il ne s'agit pas là d'une vérité absolue. Il existe des enfants issus de milieux très défavorisés qui obtiennent de très bons scores, et des enfants issus de milieux très favorisés qui obtiennent des scores très faibles (voir annexe). Toutefois, ces cas ne représentent pas la majorité, et restent minoritaires par rapport à l'ensemble des groupes testés. OCDE, *Résultat du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : l'égalité des chances et l'équité du rendement dans l'apprentissage (Volume II), op. cit.,* pp. 55-56.

On observe donc, selon les nations, des valeurs de l'indice SESC différentes, il est possible d'en déduire des conclusions différentes selon les nations. Lorsque l'on associe l'intensité du gradient et sa pente, on remarque que la nation au sein de laquelle les inégalités socio-économiques, sociales et culturelles semblent être les plus marquées est l'Irlande du Nord, car elle possède une intensité de gradient de 15,2% et une pente du gradient prononcée (48). En revanche, c'est au Pays de Galles que les différences de statut socio-économiques semblent avoir le moins de retentissement sur les résultats des élèves, puisqu'il s'agit de la nation qui possède une intensité de gradient relativement faible (10,2%) et une pente de gradient de déclivité moyenne (39)[1].

Avec des intensités du gradient moyennes à faible (pour le Pays de Galles) par rapport à l'ensemble de pays de l'OCDE, les quatre nations du Royaume-Uni ont une probabilité moyenne de voir les scores des élèves les plus défavorisés égaler ceux des élèves les plus favorisés, cependant, il faut noter que la pente du gradient indique que lorsqu'un écart de points s'installe, il est probable qu'il soit plus important que dans la moyenne des pays de l'OCDE, et qu'il soit supérieur de quelques points à une année scolaire (38 points).

De plus, comme le montre le schéma 42, le Royaume-Uni ne parvient pas à faire émerger un grand nombre d'enfants « résilients »[2]. Les enfants qui sont qualifiés ainsi par l'OCDE se caractérisent par leur capacité à obtenir de très bons résultats[3] aux tests de l'enquête PISA alors qu'ils sont issus issu de milieux très défavorisés, ils contredisent donc les statistiques. Le schéma 42 montre que 31% des élèves des pays de l'OCDE sont résilients, alors qu'ils ne sont que 25% dans l'ensemble du Royaume-Uni.

[1] L'importance de l'influence du statut socio-économique sur la variation des scores n'est pas forcément corrélée aux résultats finaux obtenus lors des tests, puisque c'est le Pays de Galles qui semble le moins affecté par le poids des inégalités sociales, mais c'est aussi lui qui obtient les scores les moins élevés lors des enquêtes PISA.
[2] OCDE, *Résultat du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : l'égalité des chances et l'équité du rendement dans l'apprentissage (Volume II), op. cit,* pp. 64-66.
[3] Ces élèves obtiennent des scores « *nettement plus élevés que leurs scores théoriques calculé sur la base de leur milieu socio-économique.* » *Ibid.*, p. 64.

CONCLUSION

Il existe des différences entre les scores obtenus par les nations du Royaume-Uni lors des tests PIRLS et TIMSS, et lors de l'enquête PISA. L'Angleterre et l'Irlande du Nord obtiennent de meilleurs résultats aux sessions de TIMSS et de PIRLS, que lors de l'enquête PISA. Sur l'ensemble des matières testées, seules les évaluations en sciences obtiennent des scores équivalents. L'Écosse, quant à elle, obtient de meilleurs résultats lors des sessions de PIRLS, que lors de l'épreuve de compréhension écrite de PISA, mais, en sciences, elle obtient de meilleurs résultats lors des sessions de PISA, que lors des tests passés dans le cadre de TIMSS sciences.

Ces variations peuvent provenir des différences qui existent dans la conception des tests. De plus, alors que PIRLS et TIMSS évaluent les connaissances acquises dans le cadre des programmes scolaires, PISA évalue des compétences qui ont été acquises au cours de la vie scolaire mais qui devront, par la suite, être mobilisées à l'extérieur du système éducatif. D'autre part, alors que PISA établit une moyenne à partir des pays de l'OCDE, la moyenne établie dans TIMSS et PIRLS est calculée à partir de l'ensemble des pays participants. Enfin, alors qu'il est exigé, dans l'enquête PISA, que le taux de participation des écoles sélectionnées s'élève au minimum à 85%, ce n'est pas le cas dans les enquêtes TIMSS et PIRLS qui tolèrent des taux de participation moins élevés après calcul du taux de participation total[1]. Or, il s'avère que l'une des difficultés majeure rencontrée par le Royaume-Uni est précisément la mobilisation d'un nombre élevé d'écoles, et qu'il est, à chaque fois, difficile d'obtenir une forte participation.

Malgré les différences qu'elles présentent, ces enquêtes internationales sont de bons indicateurs du niveau des systèmes scolaires, et les données qu'elles produisent permettent d'établir une comparaison des différents systèmes éducatifs qui ont été mis en place au Royaume-Uni. Dans l'ensemble, il apparaît que les quatre nations du Royaume-Uni présentent des caractéristiques semblables. Les résultats obtenus se situent toujours dans un intervalle de points assez proche, avec des caractéristiques similaires sur, par exemple, la répartition des groupes d'élèves sur les échelles de compétence.

On remarque tout de même de légères différences en matière de résultats. Il semble que les élèves écossais ont rencontré davantage de difficultés lors des sessions de TIMSS, et que ce soit également le cas pour les élèves gallois lors des sessions de PISA. Il apparaît, par

[1] Voir pp. 358-361, et pp. 376-378.

ailleurs, qu'il existe dans tout le Royaume-Uni, une proportion non-négligeable d'élèves qui connaissent des difficultés dans les matières testées (groupe qui ne parvient pas à dépasser le niveau 1 des échelles de compétence). Dans toutes les enquêtes internationales, ce groupe d'élèves descend très rarement en dessous de 15%.

Le Royaume-Uni n'apparaît pas comme un pays marqué par de très fortes inégalités scolaires, cependant il n'en n'est pas dépourvu non plus. En effet, il semble que les nations du Royaume-Uni présentent un profil qui se situe dans la moyenne de l'OCDE avec, malgré tout, l'existence d'une incidence du statut socio-économique sur la réussite des élèves. De plus, on observe un pourcentage d'élèves résilients en dessous de la moyenne de l'OCDE. On remarque également des différences entre les nations qui ne se situent pas toutes au même niveau sur ce plan. Alors que le Pays de Galles et l'Angleterre semblent moins touchées, l'Écosse et l'Irlande du Nord semblent avoir davantage de difficultés à combler ces différences. Ce constat a sans doute une incidence sur les résultats finaux du Royaume-Uni dans PISA, et sur sa difficulté à égaler les meilleurs systèmes éducatifs, car il est souvent précisé que les systèmes éducatifs qui excellent, sont aussi ceux qui réussissent davantage à atténuer l'incidence du statut socio-économique, social et culturel des élèves sur les résultats obtenus[1].

[1] Il est également précisé que l'incidence du statut social est souvent couplée avec le niveau de l'établissement scolaire au sein duquel sont scolarisés ces élèves. En effet, il se trouve que les élèves issus d'un même milieu sont souvent scolarisés ensemble, ce qui augmente les effets provoqués par l'incidence du statut socio-économique, social et culturel. Les meilleurs systèmes éducatifs sont ceux qui réussissent également à réduire l'importance de l'établissement scolaire, en lissant au maximum les niveaux.

Chapitre 2

Les inégalités scolaires au Royaume-Uni

Bien que les systèmes éducatifs du Royaume-Uni ne soient pas parmi les plus inégalitaires, les enquêtes internationales montrent qu'une partie non négligeable des élèves britanniques rencontre d'importantes difficultés scolaires, et ne réussit pas à obtenir le niveau minimum requis.

Afin de mieux cerner les causes des inégalités sociales, et de tenter d'en donner une explication, il est nécessaire de dresser un panorama des inégalités scolaires qui frappent les élèves du Royaume-Uni. L'analyse portera sur leur répartition, tout en essayant de dégager les différences qui pourraient exister entre les quatre nations.

Au cours des années 2000, les divergences qui se sont manifestées entre les systèmes éducatifs des nations du Royaume-Uni ont entraîné l'apparition de particularités. C'est la raison pour laquelle l'Angleterre et l'Irlande du Nord, avec un quasi-marché de l'Éducation plus diversifié qu'au Pays de Galles et en Écosse, présentent des profils singuliers. Par conséquent, les particularités qui caractérisent ces deux nations, et leur incidence sur la distribution des inégalités scolaires seront étudiées en premier lieu. Toutefois, dans un second temps, il sera également important d'expliquer quelles sont les caractéristiques des populations touchées par les inégalités scolaires dans l'ensemble du Royaume-Uni. Enfin, il sera intéressant de comprendre comment, au cours du XX^{e} siècle, s'est formée l'idée selon laquelle il était possible et souhaitable de rétablir une certaine forme d'équité en offrant à tous les citoyens d'un pays la possibilité de pouvoir poursuivre des études. Il s'agira d'analyser les débats qui émergèrent autour de cette question.

1. Panorama des inégalités scolaires au Royaume-Uni

L'analyse portera sur les inégalités scolaires présentes dans le secteur public. Il est toutefois important de rappeler qu'il existe de nombreuses écoles entièrement financées par des fonds privés. Elles scolarisent 6,5% des enfants à l'échelle du Royaume-Uni, et 7% des écoliers anglais[1], ce qui représente environ 625 000 enfants âgés de 7 à 18 ans[2]. Ces établissements sont au nombre de 2600 et, en 2015, leur coût moyen annuel était de 15 500 livres sterling par enfant[3].

1.1 Particularités

Au Royaume-Uni, les inégalités scolaires ne sont pas réparties uniformément. En Angleterre et en Irlande du Nord, la diversification des établissements scolaires a donné lieu à l'émergence de certaines différenciations.

En Écosse et au Pays de Galles[4], où la majorité des écoliers sont scolarisés au sein d'un même type d'établissements[5], il existe des inégalités scolaires, qui sont davantage liées au statut socio-économique, au genre et à l'ethnie, ce qui se retrouve à l'échelle de tout le Royaume-Uni.

D'autre part, en Écosse les outils de mesure utilisés pour évaluer le niveau des inégalités scolaires ne sont pas les mêmes que dans les autres nations. Contrairement à l'Angleterre, au Pays de Galles et à l'Irlande du Nord qui se servent du nombre de modules obtenus au GCSE, et du niveau de notation pour mesurer la performance des élèves dans le secondaire, les Écossais ont utilisé, jusqu'en 2012/2013, une autre unité de mesure appelée *Average Tariff*

[1] La proportion d'enfants âgés de plus de 16 ans et scolarisés au sein de ces établissements s'élève à 14%.
[2] Chris, Ryan, Luk, Sibieta, *Private Schooling in the UK and Australia*, Londres, Institute for Fiscal Studies, 2010, 20 p.,
<https://www.ifs.org.uk/bns/bn106.pdf> (consulté le 2 février 2018).
[3] Javier, Espinoza, "Record number of pupils in private schools, data shows", *The Telegraph*, 1er mai 2015,
<https://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/11575396/Record-number-of-pupils-in-private-schools-data-shows.html> (consulté le 15 avril 2018).
[4] Les chiffres donnant des indications sur le nombre d'élèves éligibles à la délivrance de repas gratuits (*Free School Meals* ou FSM) sont très utilisés au Royaume-Uni (hors Écosse), car ils donnent des indications utiles sur l'importance de la pauvreté des enfants scolarisés. Ces données sont souvent utilisées pour comparer le taux de réussite des enfants éligibles au FSM avec celui des enfants non éligibles au FSM. Cela permet également aux chercheurs de produire une quantité importante d'analyses secondaires. Au Pays de Galles, les enfants éligibles au FSM sont en majorité concentrés dans les zones les plus défavorisées et obtiennent de moins bon résultats scolaires que ceux qui ne sont pas éligibles au FSM.
[55] Au Pays de Galles, 85,6% des enfants sont scolarisés au sein des *community schools*, 2,6% au sein de *foundation schools* (depuis 2011, il n'est plus possible d'obtenir ce statut), 8,86% au sein de *voluntary aided* et 2,6% au sein des *voluntary controlled*. En Écosse 85,2% des écoliers sont scolarisés au sein des *state schools*, et 14,8% au sein des *faith schools* (dont 98,9% sont des écoles catholiques). Les *faith schools* écossaises sont publiques.

Score[1]. Il en va de même pour la mesure des écarts de réussite scolaire entre les élèves les plus favorisés et les élèves les moins favorisés. Alors que les Anglais, les Gallois et les Nord-Irlandais utilisent les données collectées dans les écoles qui recensent les élèves éligibles à la délivrance de repas gratuits, qu'ils associent ensuite aux performances produites lors du GCSE, les Écossais utilisent un indicateur du niveau de pauvreté appelé *Scottish Index of Multiple Deprivation* (SIMD)[2] qu'ils associent au résultats produits par la mesure de l'*Average Tariff Score.*

1.1.1 L'Angleterre

L'une des mesures les plus utilisées au Royaume-Uni (hors Écosse) pour mesurer la pauvreté des enfants est celle du *Free School Meal* (FSM). Dans tout le Royaume-Uni, certains enfants sont éligibles à la délivrance de repas scolaires gratuits[3]. En Angleterre, ces informations sont collectées chaque année par le gouvernement dans le cadre d'un recensement annuel portant sur les différentes caractéristiques des écoles. Dans ce cadre, l'attribution du FSM est également mesurée et détaillée. Les personnes qui ont la possibilité de demander la gratuité des repas scolaires doivent percevoir soit une allocation chômage, soit les minimas sociaux (*Income Support* (IS), *Child Tax Credit* (CTC), *Working Tax Credit* (WTC))[4]. Il est également possible d'obtenir la gratuité des repas scolaires au-delà de l'âge maximum de scolarité obligatoire (16 ans), en cas de poursuite d'études.

Cette base de données, qui est actualisée tous les ans, et qui est fiable, est régulièrement utilisée par les chercheurs dans le cadre d'analyses secondaires portant sur le niveau des

[1] L'obtention d'un module aux *Highers grade* (l'équivalent écossais du GCSE anglais, gallois et nord-irlandais) est converti par l'administration en *Tariff Points* (Par exemple l'obtention d'un module *Higher* ayant reçu la mention A, rapportera 120 *Tariff Points* à l'élève). Dans un second temps tous les *Tariffs Points* obtenus sont ajoutés les uns aux autres et deviennent un *Tariff Score.* La moyenne de ces *Tariff Scores,* qui est appelée *Average Tariff* Score, permet de comparer les performances produites par différents groupes ou sous-groupes d'élèves. The Scottish Government, *SQA attainment and school leaver qualifications in Scotland 2008/09*, National Statitics Publications, Édimbourg, the Scottish Government, 2010, 29 p., <http://www.gov.scot/Resource/Doc/920/0120322.pdf> (consulté le 3 mai 2018).

[2] Le SIMD, pour pouvoir être calculé, combine 38 indicateurs différents qui sont regroupés sous sept grands domaines directeurs qui sont les suivants : les revenus disponibles, le taux d'emploi, le niveau de santé, l'éducation, les niveaux de compétences et de formation, le type d'habitat, l'emplacement géographique et le taux de criminalité. Aberdeenshire Council, *Scottish Index of Multiple Deprivation- 2016 Report,* Aberdeen, Aberdeenshire Council, Aberdeen, 2016, pp. 4-8, <https://www.aberdeenshire.gov.uk/media/19795/simd16-aberdeenshire-final-report.pdf> (consulté le 6 mai 2018).

[3] Il s'agit de familles dont les revenus se situent en dessous du seuil de pauvreté.

[4] Department of Education, *Statistical First Release, Schools, Pupils, and their characteristics, January 2010 (provisional),* Londres, DFE, 13 mai 2010, 32 p., <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/218952/main_20text_20sfr092010.pdf> (consulté le 5 janvier 2018).

inégalités scolaires[1]. Néanmoins, et malgré la richesse des données apportées par la constitution que représente l'accumulation de ces informations dans le temps, certains chercheurs ont mis en évidence les faiblesses qui pouvaient se dégager de l'utilisation du FSM. Caroline Perry[2] relève quatre critères reflétant les difficultés que pose l'utilisation de ces données :

- malgré l'éligibilité de certains enfants, ceux-ci ne demandent pas leurs repas gratuits et donc n'apparaissent pas dans les statistiques, comme le montre le schéma 43 (ex : lorsque l'enfant observe des règles alimentaires particulières),

- la possibilité, au cours du temps, d'un changement des critères d'éligibilité, ce qui rendrait alors incomparables les données sur différentes périodes,

- l'exclusion des statistiques d'enfants non-éligibles, mais dont les parents ne bénéficient pas de hauts-revenus et qui seraient dans une relative pauvreté (donc susceptibles de rencontrer les mêmes problèmes que les enfants bénéficiant de repas gratuits),

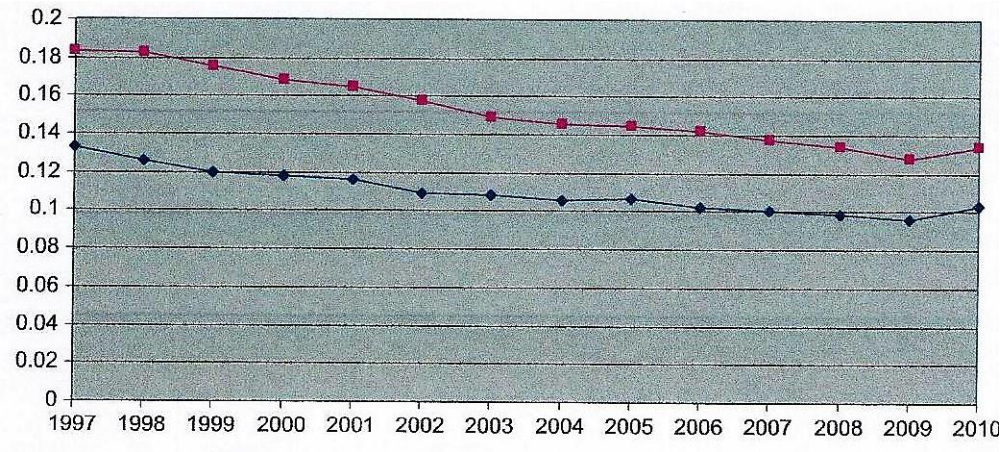
- l'unique prise en compte du niveau des revenus sans s'intéresser aux autres facteurs susceptibles de jouer un rôle dans l'échec scolaire des enfants (famille monoparentale, facteurs socio-économiques, quartiers rencontrant des difficultés…),

- enfin, Stephen Gorard[3] a souligné le fait que certains enfants n'apparaissent dans aucunes statistiques car les écoles disent ne pas savoir quelles sont leurs caractéristiques et s'ils sont susceptibles de bénéficier de repas gratuits.

[1] Un lien a notamment été établi entre la gratuité des repas et un niveau de réussite moindre aux examens nationaux.

[2]Caroline, Perry, *Free School Meal Entitlement as a measure of Deprivation,* Belfast, Northern Ireland Assembly, 2010, 12 p., <http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/raise/publications/2010/education/19110.pdf > (consulté le 10 avril 2018).

[3] Stephen, Gorard, « Who is eligible for free school meals? Characterising free schools meals as a measure of disadvantage in England", *British Educational Research Journal,* Vol. 38, N°6, 2012, pp. 1003-1017, <http://dx.doi.org/10.1080/01411926.2011.608118> (consulté le 24 décembre 2016).



(Source : Stephen Gorard, 2012)

Schéma 44. Rapport entre la proportion d'élèves éligibles au FSM (ligne rouge) et ceux qui en bénéficient réellement (ligne bleue)

Malgré tout, l'utilisation des données relatives aux élèves éligibles à l'obtention de repas gratuits reste un indicateur intéressant, surtout lorsqu'il est couplé à d'autres indicateurs de pauvreté.

Stephen Gorard a mis en évidence les caractéristiques des élèves éligibles au FSM[1]. Il a également approfondi son enquête en élargissant l'analyse des données disponibles en 2007. Il a redivisé les groupes d'élèves et en a identifié quatre. Cette nouvelle répartition permet d'affiner l'analyse et de mieux comprendre où se situent les élèves en difficultés en Angleterre.

Ces groupes d'élèves sont les suivants : Les élèves non éligibles au FSM, les élèves éligibles au FSM, les élèves n'ayant pas communiqué de données permettant de les identifier comme appartenant à l'un des deux précédents groupes, les élèves n'ayant pas communiqué leurs données car ils sont scolarisés au sein d'un établissement privé. Stephen Gorard explique, que le dernier groupe d'élèves, qui est peu susceptible d'être éligible au FSM, compte tenu des exigences financières qu'entraîne une scolarisation dans un établissement privé, était auparavant assimilé au groupe d'élèves sans données précises. Cependant, il est apparu que certains enfants ne disposant pas de données précises n'étaient pas scolarisés dans le secteur public. Cette situation ne permettait donc pas d'identifier les caractéristiques du groupe d'enfants scolarisé dans le public et qui se retrouvait à la marge, puisque il était indifférencié de celui des enfants scolarisés au sein d'établissements privés.

[1] *Ibid.*, pp. 1011-1013.

Stephen Gorard a donc choisi de retirer des statistiques les 7% d'élèves scolarisés au sein de ces établissements privés, ce qui a permis d'établir que 84,3% des élèves scolarisés dans le secteur public ne sont pas éligibles au FSM. Seuls 12,4%[1] d'entre eux y sont éligibles, et 3,3% ne disposent d'aucunes données. Une part importante des élèves du groupe majoritaire, qui ne sont pas éligibles au FSM, sont scolarisés dans des *foundation schools*, et des *voluntary aided schools*[2], qui, selon l'auteur, sont plus souvent implantées dans des quartiers favorisés et ont la possibilité de recruter leurs élèves. D'autre part, il s'avère que ces élèves sont très peu issus des minorités ethniques présentes dans le pays[3].

Le groupe d'enfants éligible au FSM est en grande partie scolarisé au sein des *community schools*, qui restent les écoles publiques gérées entièrement par les collectivités locales. Ils vivent en majorité au sein de quartiers défavorisés[4], ils changent plus souvent d'école, et cela peut se produire au milieu de l'année scolaire[5]. De plus, il apparaît que ce sont des élèves qui ont plus souvent besoin d'un accompagnement scolaire ou de mesures pédagogiques. Ainsi, alors que seulement 17,3% des élèves non éligibles au FSM sont dans ce cas, 35,6% des élèves éligibles au FSM ont des prises en charge éducatives. Par ailleurs, seulement 7,5% d'entre eux sont reconnus comme précoces, alors que 14,6% des enfants non éligibles au FSM le sont. 34% d'entre eux sont issus des minorités ethniques provenant majoritairement d'Afrique, du Pakistan et du Bangladesh.

Enfin, le dernier groupe, qui est constitué des enfants n'ayant pas communiqué d'information sur leur éligibilité au FSM, présente des caractéristiques singulières. Ces enfants se situent souvent entre les deux premiers groupes, car ils vivent dans des quartiers moins défavorisés que les enfants éligibles au FSM (ce qui ne veut pas dire que leurs parents disposent de revenus plus conséquents), et ils bénéficient moins souvent d'une prise en charge pédagogique que les enfants éligibles au FSM. Cependant, ces enfants sont plus souvent issus d'une minorité ethnique que les enfants éligibles au FSM, et il apparaît qu'ils changent très

[1] Cette statistique ne vaut que pour l'année 2007, elle peut évoluer d'une année à l'autre.
[2] Pour une description détaillée des différents types d'établissements scolaires publics mis en place sous le gouvernement des nouveaux travaillistes se reporter au chapitre 2 de la première partie (pp. 102-107).
[3] Seuls 16,3% d'entre eux sont issus de minorités ethniques.
[4] En Angleterre, le niveau de pauvreté du quartier au sein duquel évoluent les enfants est mesuré par l'IDACI (*Income Deprivation Affecting Children Index*). Il s'agit d'un indice qui mesure, sur une zone géographique prédéterminée, la proportion d'enfants âgés de 0 à 15 ans et qui vivent dans des familles précaires. Plus l'indice est élevé et plus les enfants sont touchés par ce phénomène. L'IDACI des enfants éligibles au FSM est de 0.37, alors que celui des enfants non éligibles au FSM est de 0.19. L'IDACI de ceux qui n'entrent pas dans les statistiques du FSM est de 0.28.
[5] L'auteur ne précise pas les raisons qui occasionnent un changement d'établissement en cours d'année, mais il est possible que cela soit en partie dû à des mesures disciplinaires (renvoi et affectation dans un autre établissement du secteur).

souvent d'école (l'auteur pense que c'est l'une des raisons pour laquelle ils échappent aux statistiques. Il semblerait que les écoles qui viennent de les recevoir ne connaissent pas leur situation et, par conséquent, ne sont pas en mesure de communiquer leurs données). Enfin, comme le montre le tableau ci-dessous, il est frappant de constater que ce sont ces enfants qui obtiennent les plus mauvais résultats aux examens nationaux.

GCSE/GNVQ (examens de fin de scolarité obligatoire – 16 ans)	Élèves non éligibles au FSM	Élèves éligibles au FSM	Élèves n'entrant pas dans les statistiques (secteurs public et privé)	Élèves du secteur public n'entrant pas dans les statistiques
5+ GCSE/GNVQ A*-C	59%	31%	65%	9%
5+ GCSE ou équivalence A*-C niveau 2	63%	36%	67%	14%
5+ GCSE/GNVQ A*-G	91%	76%	71%	18%
5+ GCSE ou équivalence A*-G niveau 1	92%	79%	78%	40%
1+ GCSE/GNVQ A*-G	97%	92%	95%	86%
Obtention d'une unité au GCSE ou équivalence	98%	94%	98%	94%
Niveau 2 au GCSE Anglais et Mathématiques	49%	21%	44%	7%
Niveau 2 GCSE Anglais et Mathématiques (compétences de base)	51%	23%	45%	8%

(Source : Stephen Gorard, 2012)

Tableau 67. Pourcentage d'élèves atteignant les seuils de qualification en fonction de leur éligibilité au FSM

Le système scolaire anglais est constitué en grande majorité d'écoles dites *comprehensive*, c'est-à-dire non sélectives qui proposent les mêmes programmes scolaires et l'accès aux mêmes diplômes dans tout le pays[1]. Toutefois, certaines écoles, du fait de la diversification des établissements scolaires, sont chargées de gérer les procédures d'admission. Ces écoles représentent 31,5% de la totalité des établissements scolaires publics[2]. Officiellement, elles sont responsables des procédures d'admission mais elles ne doivent pas sélectionner leurs élèves et, en cas de demande excédentaire elles doivent se conformer au code de procédure des admissions scolaires émit par le gouvernement. Cependant, de nombreuses études ont démontré que certaines d'entre elles pratiquaient une sélection sous couvert de certains critères (certaines prenaient en priorité les enfants de leurs employés ou refusaient les enfants présentant des problèmes scolaires ou de comportement. Certaines demandaient aux parents des candidats de fournir des informations sur leurs revenus financiers ou sur leurs niveaux d'études, ce qui, selon le code de procédure des admissions, est illégal).

Dans une étude parue en janvier 2006, la *Sutton Trust*[3], a mis en évidence la sous représentation des élèves éligibles au FSM au sein des *foundation schools* et des *voluntary aided schools*[4]. Il s'agissait de mettre en évidence les difficultés rencontrées par les élèves issus des quartiers défavorisés pour accéder aux meilleures écoles secondaires publiques. En

[1] Il est important de préciser qu'il persiste, en Angleterre, 164 *grammar schools*. Ces écoles, héritées de la loi de 1944, continuent de sélectionner leurs élèves sur la base d'un examen de fin de scolarité en primaire (11+). Les enfants qui échouent rejoignent alors une école secondaire non-sélective. Les *grammar schools* actuelles sont des écoles publiques. En 2007, elles représentaient 16% des *foundation schools,* 7% des *voluntary aided schools,* et 2,3% des *community / voluntary controlled schools*. Les programmes scolaires qu'elles proposent sont les mêmes que dans les autres écoles secondaires publiques, et ils permettent aux élèves d'obtenir le GCSE en fin de scolarité obligatoire. Toutefois, ce type d'écoles ne propose pas de matières professionnelles (*vocational courses*), seulement des matières théoriques (*academic courses*) conduisant les élèves à préparer les *A Levels*. John, Coldron, Ben, Willis, Claire, Wolstenholme, *Selection by attainment and aptitude in english secondary schools,* Sheffield Hallam University, Centre for Education and Inclusion Research, 2009, 37 p., <http://www4.shu.ac.uk/_assets/pdf/Selection_by_%20Attainment_shu_version_2009_for_webuse.pdf> (consulté le 13 avril 2018).

[2] Sous les nouveaux travaillistes, les écoles chargées de la gestion des procédures d'admission étaient les *foundation schools*, les *voluntary aided schools* (qui étaient au deux tiers des écoles religieuses), les *city technology colleges,* et les *academies.* Pour les *community schools* et les *voluntary controlled schools* (qui étaient souvent des écoles religieuses) les procédures d'admission étaient gérées par les collectivités locales qui remettaient aux parents un formulaire leur permettant d'émettre leur choix, et de demander les écoles dans lesquelles ils souhaitaient mettre leur enfant.

[3] La *Sutton Trust* est une fondation qui a été créée en 1997 par Sir Peter Lampl. Elle œuvre en faveur de l'égalité des chances à l'école, et promeut la mobilité sociale des jeunes issus des quartiers défavorisés. Elle finance également la publication d'études et de statistiques ayant un lien avec la cause qu'elle défend, <https://www.suttontrust.com/about-us/> (consulté le 23 avril 2018).

[4] The Sutton Trust, *The social Composition of Top Comprehensive Schools*, Londres, The Sutton Trust, janvier 2006, 10 p., <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2006/01/FreeSchoolMeals-1.pdf> (consulté le 5 janvier 2018).

2005, 14,3% des élèves inscrits au sein d'une école publique bénéficiaient de repas gratuits, mais en isolant les 200 écoles publiques non sélectives les plus performantes (c'est-à-dire après exclusion des 164 *grammar schools*), le taux d'élèves éligibles au FSM n'était plus que de 5,6%. Il est également apparu que 65% de ces écoles accueillaient moins de 5% d'élèves éligibles au FSM, dont 25% accueillaient seulement moins de 2% d'élèves issus de quartiers défavorisés (voir tableau 68). De plus, les *foundation schools*, les *voluntary aided schools* et les *city technology colleges* qui ne représentaient, à l'échelle nationale, que 31,5% de la totalité des écoles, étaient sur représentées dans le groupe de tête, puisque 70% des meilleures écoles publiques se classaient parmi ce type d'établissement[1]. Par ailleurs, il apparaissait que le taux d'élèves éligibles au FSM et présents dans ces écoles était systématiquement plus faible que le taux d'élèves éligibles au FSM dans le quartier d'implantation de l'école (tableau 69). En outre, les *community schools* et les *voluntary controlled schools* qui obtenaient de très bons résultats étaient toutes situées dans des quartiers aisés qui ne présentaient un taux d'élèves éligibles au FSM que de 5,9% (la moyenne nationale étant de 14,3%). Ainsi, les effectifs de ces écoles étaient constitués d'élèves issus de milieux plus favorisés comme le montre le tableau 69.

[1] Ainsi, les *community schools* qui, comme nous l'avons vu, accueillaient en majorité les enfants éligibles au FSM représentaient une partie très minoritaire des établissements publics d'excellence (seulement 30%).

Taux d'éligibilité au FSM	Pourcentage des 200 meilleures écoles publiques non-sélectives
0-2%	25%
3-5%	40,5%
6-8%	14,5%
9-11%	7,5%
12-14%	3,5%
15% et plus	9%

(Source : Sutton Trust, janvier 2006)

Tableau 68. Pourcentage d'élèves éligibles au FSM au sein des 200 meilleures écoles secondaires publiques non sélectives

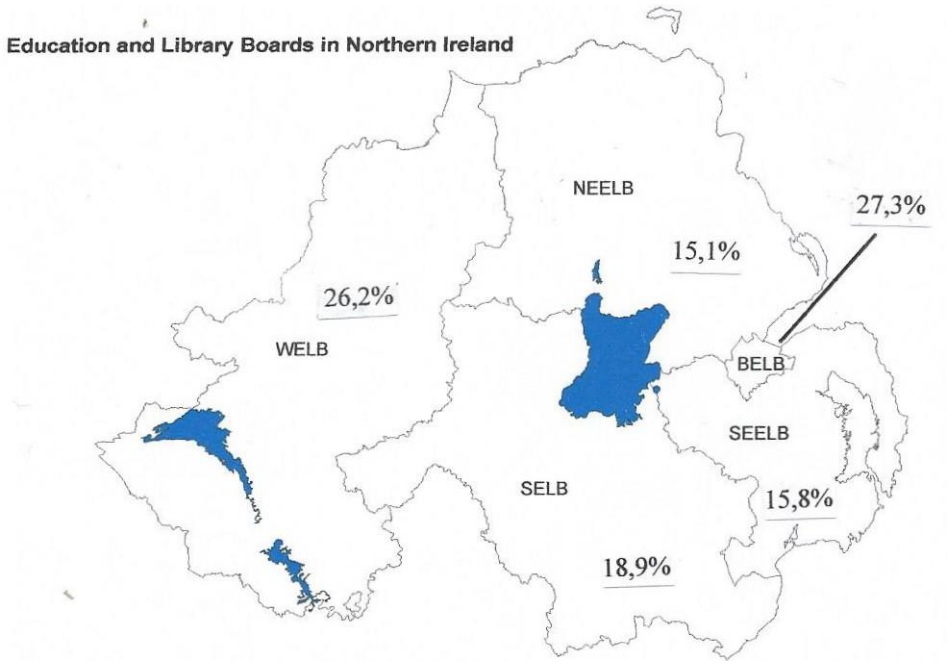
Type d'écoles	Représentation parmi la totalité des écoles secondaires publiques	Taux d'élèves éligibles au sein des meilleures écoles	Nombres d'élèves éligibles dans le quartier où se situe l'établissement	Points de différences
Écoles gérant l'admission des élèves				
Voluntary aided schools (88 écoles)	16,1%	5,6%	14,6%	9.0
Foundation schools (40 écoles)	15%	4,2%	8,7%	4.5
City Technology Colleges (11 écoles)	0,4%	14%	25,6%	11,6
Total (139 écoles)	31,5%	5,8%	13,7%	7,9%
Admission gérée par les collectivités locales				
Community schools (57 écoles)	64,5%	5%	5,9%	0.9
Voluntary controlled schools (4 écoles)	3,6%	3,9%	5,9%	2.0
Total (61 écoles)	68,5%	5%	5,9%	0,9%

(Source : Sutton Trust, janvier 2006)

Tableau 69. Taux d'élèves éligibles au FSM au sein des 200 meilleures écoles publiques non sélectives comparé au taux d'élèves éligibles au FSM au sein de leur quartier d'implantation

1.1.2 L'Irlande du Nord

Comme le montre la carte 1, les pourcentages d'enfants éligibles au FSME[1] sont assez élevés dans l'ensemble de la nation. Toutefois, les deux ELBs qui possèdent les taux les plus importants d'élèves éligibles au FSME sont celles de l'ouest et de Belfast. L'ELBs de l'ouest rassemble les districts du Derry, du Fermanagh, du Limavady, d'Onagh et de Strabane. Ces zones sont peuplées en majorité par les catholiques, ce qui n'est pas le cas de Belfast qui possède une population plus diversifiée[2].



(Source : Department of Education Northern Ireland, 2010)

Carte 1. Taux d'élèves éligibles au FSM par ELBs (*Education Library Boards*) en 2010

[1] L'éligibilité aux repas gratuits est qualifiée de *Free School Meal Entitlement* (FSME) en Irlande du Nord. Elle fonctionne selon les mêmes modalités qu'en Angleterre.

[2] Department of Education, *Statistical press release, school meals in Northern Ireland*, Belfast, DENI, 2011, 28 p., <https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/de/school-meals-1011.pdf> (consulté le 13 avril 2018).

Ce sont les ELBs de Belfast et de l'ouest (*Western*) qui obtiennent les meilleurs résultats en matière de réussite aux examens, alors que ce sont elles qui possèdent les pourcentages les plus élevés d'élèves éligibles au FSME (voir tableau 70). Les taux de réussite aux examens de fin de scolarité obligatoire sont élevés dans toute l'Irlande du Nord, avec sur l'ensemble du pays de bons taux de réussite. Malgré ces bons résultats, il reste pertinent de souligner qu'il existe encore des inégalités scolaires marquées en Irlande du Nord.

2009/2010	ELB of school									
	Belfast		Western		North Eastern		South Eastern		Southern	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
3+ A Levels A*-E[(2)]	2692	59.5	2201	54.3	2356	46.8	1820	45.8	2532	48.3
2+ A Levels A*-E[(2)]	2810	62.1	2291	56.5	2457	48.8	1913	48.1	2620	50.0
At Least 5 GCSEs A*-C[(2)]	3464	76.6	2935	72.4	3528	70.1	2652	66.7	3825	73.0
At Least 5 GCSEs A*-C[(2)] inc English and maths	2953	65.3	2445	60.3	2788	55.4	2190	55.1	3097	59.1
At Least 5 GCSEs A*-G[(2)]	4197	92.8	3768	92.9	4692	93.3	3660	92.1	4868	92.8
No GCSEs[(3)]	112	2.5	78	1.9	81	1.6	108	2.7	97	1.9
No Formal Qualifications[(4)]	93	2.1	61	1.5	64	1.3	99	2.5	66	1.3
TOTAL LEAVERS	4523	100.0	4054	100.0	5030	100.0	3976	100.0	5243	100.0

(Source : Department of Education, 2011)

Tableau 70. Répartition par ELBs des élèves en fin de scolarité obligatoire en fonction de l'obtention diplôme de fin de scolarité obligatoire (2010)

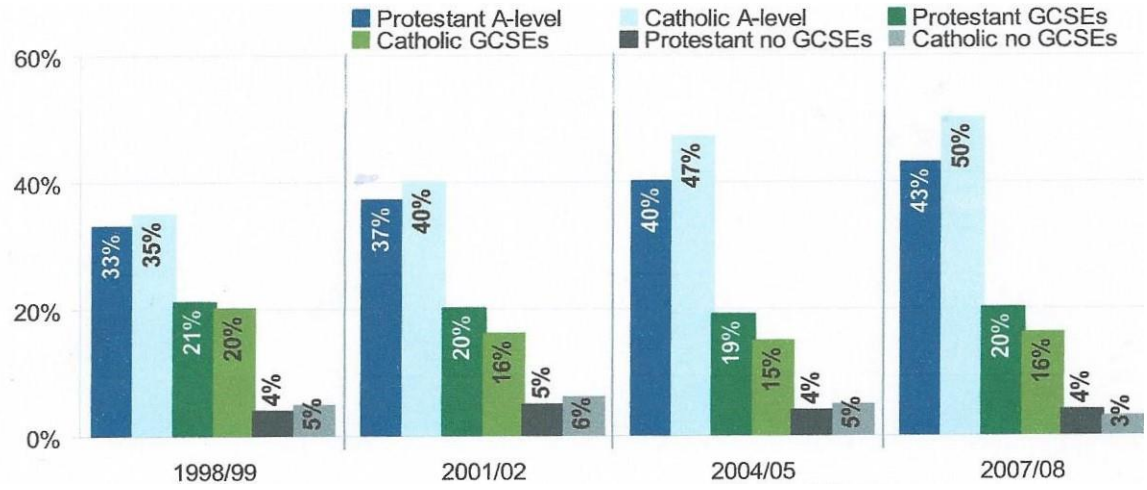
Un rapport publié en 2010, et portant sur l'importance des inégalités scolaires en Irlande du Nord entre 1998 et 2008[1] a mis en avant une augmentation du niveau général des diplômes. Cette augmentation a été plus rapide au sein de la communauté catholique (+15% en 2008) que de la communauté protestante (+10% en 2008). De plus, les enfants de la communauté protestante faisaient moins d'études supérieures que les enfants catholiques, et il existait une proportion importante de garçons issus de la classe ouvrière protestante qui échouaient à l'école[2]. En 2006, seulement 19,7% des garçons issus de la classe ouvrière

[1] Equality Comission for Northern Ireland, *Inequalities in Education, Facts and Trends 1998-2008*, Belfast, Equality Comission for Northern Ireland, 2010, 65 p., <http://www.equalityni.org/ECNI/media/ECNI/Publications/Delivering%20Equality/InequalitiesinEducationfactsandtrends1998-2008.pdf> (consulté le 13 avril 2018).

[2] Le taux de scolarisation en maternelle des garçons issus de la classe ouvrière protestante était moindre, et leur taux d'absentéisme était plus important tout au long de leur scolarité.

protestante et éligibles au FSME ont réussi à obtenir 5 modules notés entre A* et C au GCSE, alors que 64,2% des écoliers nord-irlandais y parvenaient[1].

Le taux d'enfants protestants quittant l'école en fin de scolarité obligatoire sans avoir obtenu de diplôme reste stable et ne fluctue que très peu, alors qu'il diminue légèrement pour les catholiques (schéma 44). De plus, alors que le taux d'élèves catholiques quittant l'école après avoir obtenu leur diplôme en fin de scolarité obligatoire ne cesse de diminuer entre 1998 et 2008, ce n'est pas le cas du taux d'élèves protestants qui reste stable et nettement supérieur à celui des élèves catholiques. Il en va de même pour le taux d'élèves poursuivant leurs études jusqu'au *A levels*. Bien que ces taux ne cessent d'augmenter au sein des deux communautés, il est beaucoup plus élevé chez les catholiques et augmente de manière plus importante.

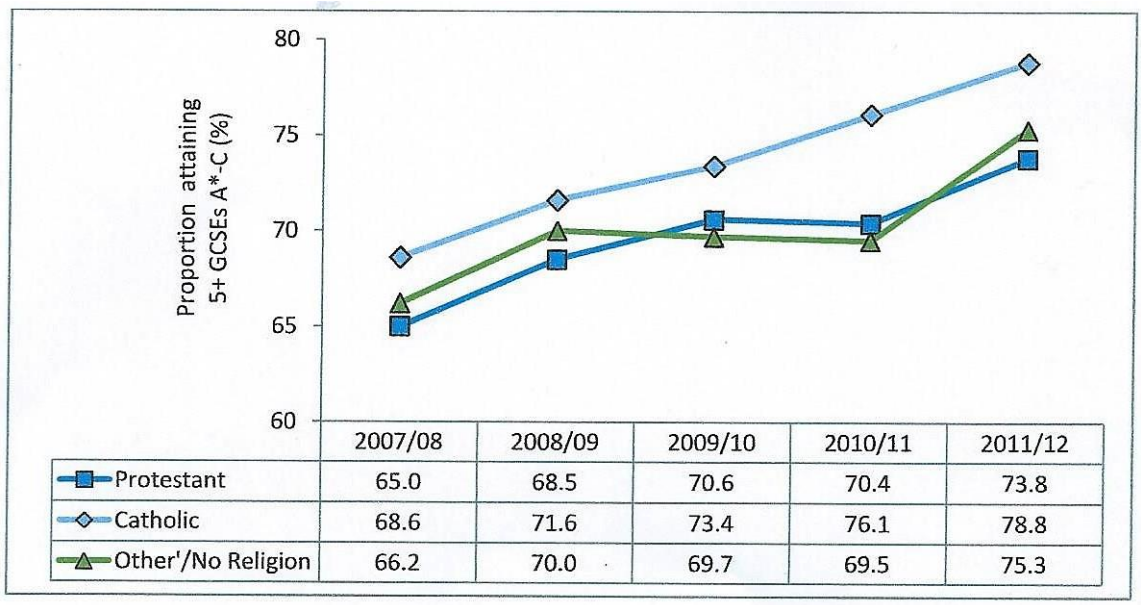


(Source : Department of Education Northern Ireland, 1998-2008)

Schéma 45. Niveau de diplôme des élèves catholiques et protestants entre 16 et 18 ans

[1] J., Gardner, « Education in Northern Ireland since the Good Friday Agreement », *Oxford Review of Education*, Vol. 42, N°3, pp. 346-361, <http://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/23154/1/Northern%20Ireland%20ORE%20Overview%20Final%20edit%2029-1-16.pdf> (consulté le 16 avril 2018).

La même tendance est observable concernant la réussite au GCSE (diplôme de fin de scolarité obligatoire). Alors que le pourcentage d'élèves obtenant cinq modules avec une mention se situant entre A* et C est en continuelle augmentation, on observe une réussite plus importante au sein de la communauté catholique qu'au sein de la communauté protestante. Les élèves se déclarant sans religion ou appartenant à une autre confession[1] se situent au même niveau que les protestants et en dessous du niveau obtenu par les élèves catholiques (schéma 45).



	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Protestant	65.0	68.5	70.6	70.4	73.8
Catholic	68.6	71.6	73.4	76.1	78.8
Other'/No Religion	66.2	70.0	69.7	69.5	75.3

(Source : The equality commission for Northern Ireland, 2015)

Schéma 46. Proportion d'élèves obtenant cinq modules notés entre A* et C au GCSE par communauté

D'autre part, l'Irlande du Nord a conservé un système de sélection à l'entrée du secondaire, et seulement 40% des élèves réussissent à effectuer leurs études secondaires au sein d'une *grammar school*. Or, s'il apparaît que les élèves scolarisés au sein de ces établissements obtiennent de très bons résultats, cela a entraîné l'apparition d'un écart de réussite important entre les écoles sélectives et les écoles non-sélectives. De plus, comme le montre le tableau 71 les *grammar schools* ne recrutent pas assez d'enfants éligibles au FSME,

[1] Le qualificatif « *Other* » comprend ceux qui ne se sont pas identifiés comme étant Catholiques ou Protestants. Cela peut inclure les écoliers qui déclarent n'appartenir à aucune communauté religieuse, ou ceux qui pratiquent une autre religion. Les auteurs du rapport de 2015 sur les inégalités scolaires précisent qu'ils n'ont pas obtenus de données précises et fiables sur les enfants appartenant à d'autres communautés que celles des catholiques et des protestants, et qu'ils constituent une très petite part de l'ensemble de la population.

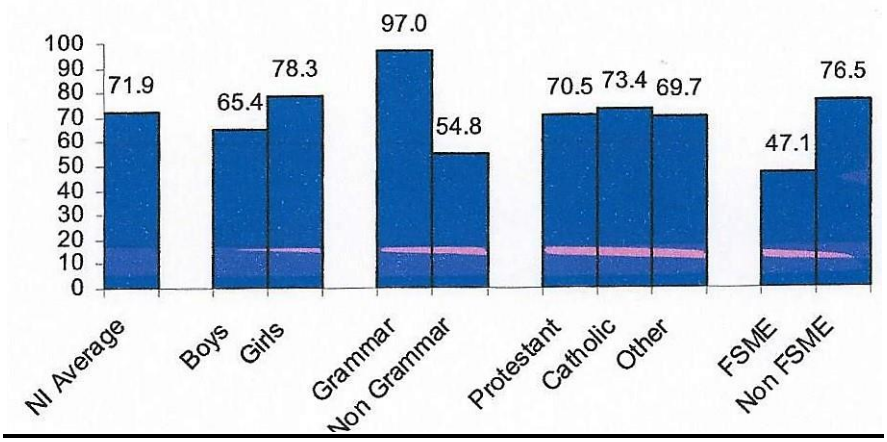
ce qui augmente les inégalités entre les écoles, et creuse d'importantes différences entre les niveaux de réussite des élèves (schéma 46, 47 et 48). S'il est vrai que les filles réussissent mieux que les garçons, et que les catholiques sont ceux qui obtiennent le plus de modules, les schémas 46, 47 et 48 nous permettent de constater que les écarts les plus importants sont situés entre les élèves éligibles au FSME et ceux qui n'y sont pas éligibles, et entre ceux qui ont suivi leur scolarité au sein des *grammar schools* et ceux qui ont poursuivi leur cycle secondaire au sein d'un établissement non sélectif[1].

Type d'écoles	2007/2008	2008/2009	2009/2010
Écoles secondaires non sélectives	25,1%	24,4%	25,6%
Grammar Schools	5,9%	5,6%	6,3%

(Source : NI School Census 2007/2008 – 2010/2011)

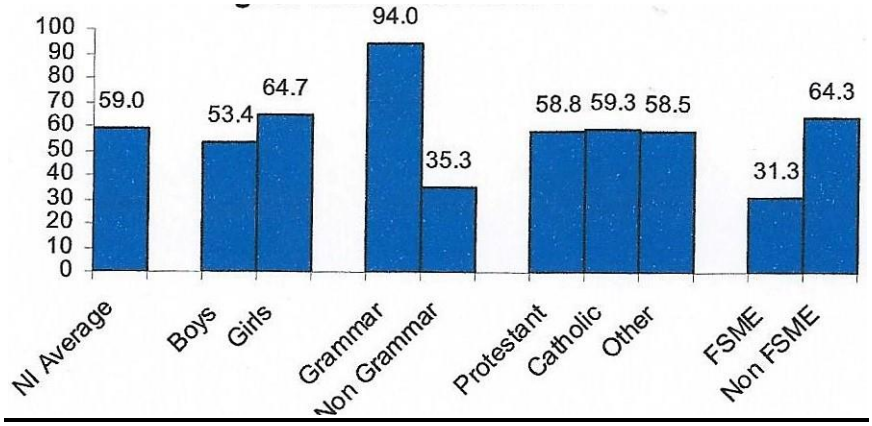
Tableau 71. Pourcentage d'élèves éligilbles au FSME dans les établissements secondaires nord-irlandais

[1] Department of Education, *Statistical press release, qualifications and destinations of Northern Ireland school leavers 2009/10*, Belfast, DENI, 2011, 27 p., <https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/de/qualifications-and-destinations-0910_0.pdf> (consulté le 15 avril 2018).



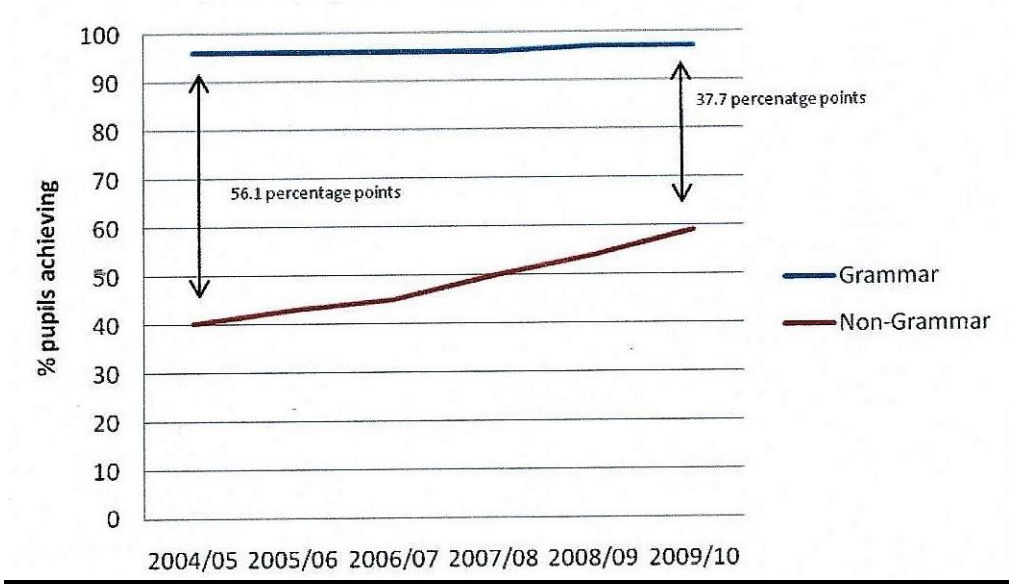
(Source : Department of Education, 2011)

Schéma 47. Catégorie d'élèves (en pourcentage) ayant obtenus plus de 5 modules compris entre A* et C au GCSE sur l'année 2009/2010



(Source : Department of Education, 2011)

Schéma 48. Catégorie d'élèves (en pourcentage) ayant obtenus plus de 5 modules compris entre A* et C au GCSE sur l'année 2009/2010 (dont un en mathématiques et un en anglais)



(Source : DENI, 2010)

Schéma 49. Pourcentage d'élèves en années 12 (15 ans) obtenant au moins 5 modules notés entre A* et C au GCSE entre 2004 et 2010

1.2 Répartition des inégalités scolaires au Royaume-Uni

Si, en Angleterre et en Irlande du Nord, le développement de certaines inégalités scolaires est dû à l'évolution des marchés de l'éducation qui se sont plus diversifiés qu'en Écosse et au Pays de Galles, d'autres inégalités sont présentes au Royaume-Uni.

Dans un rapport paru en janvier 2010, et portant sur l'ensemble des inégalités économiques qui touchaient le Royaume-Uni, il fut mis en avant que certaines inégalités scolaires étaient présentes dans l'ensemble des quatre nations et présentaient des traits communs.

1.2.1 Le genre, l'ethnie et l'appartenance religieuse

Comme le montre le tableau 72, dans toutes les nations du Royaume-Uni les filles obtiennent des résultats scolaires nettement supérieurs à ceux des garçons[1]. De plus, un rapport publié en 2010 par le *National Equality Panel* arrive à la conclusion qu'à l'intérieur d'une même ethnie les filles réussissent toujours mieux que les garçons en obtenant de meilleurs résultats (Schéma 49 et 50)[2].

[1] Cette tendance s'observe à l'échelle mondiale. En effet, dans toutes les grandes enquêtes internationales on constate que, dans la majorité des cas, les filles obtiennent des résultats supérieurs à ceux des garçons.
[2] John, Hills, *An anatomy of economic inequality in the UK*, Londres, The National Equality Panel, 2010, 476 p., <https://eprints.lse.ac.uk/28344/1/CASEreport60.pdf> (consulté le 5 mai 2018).

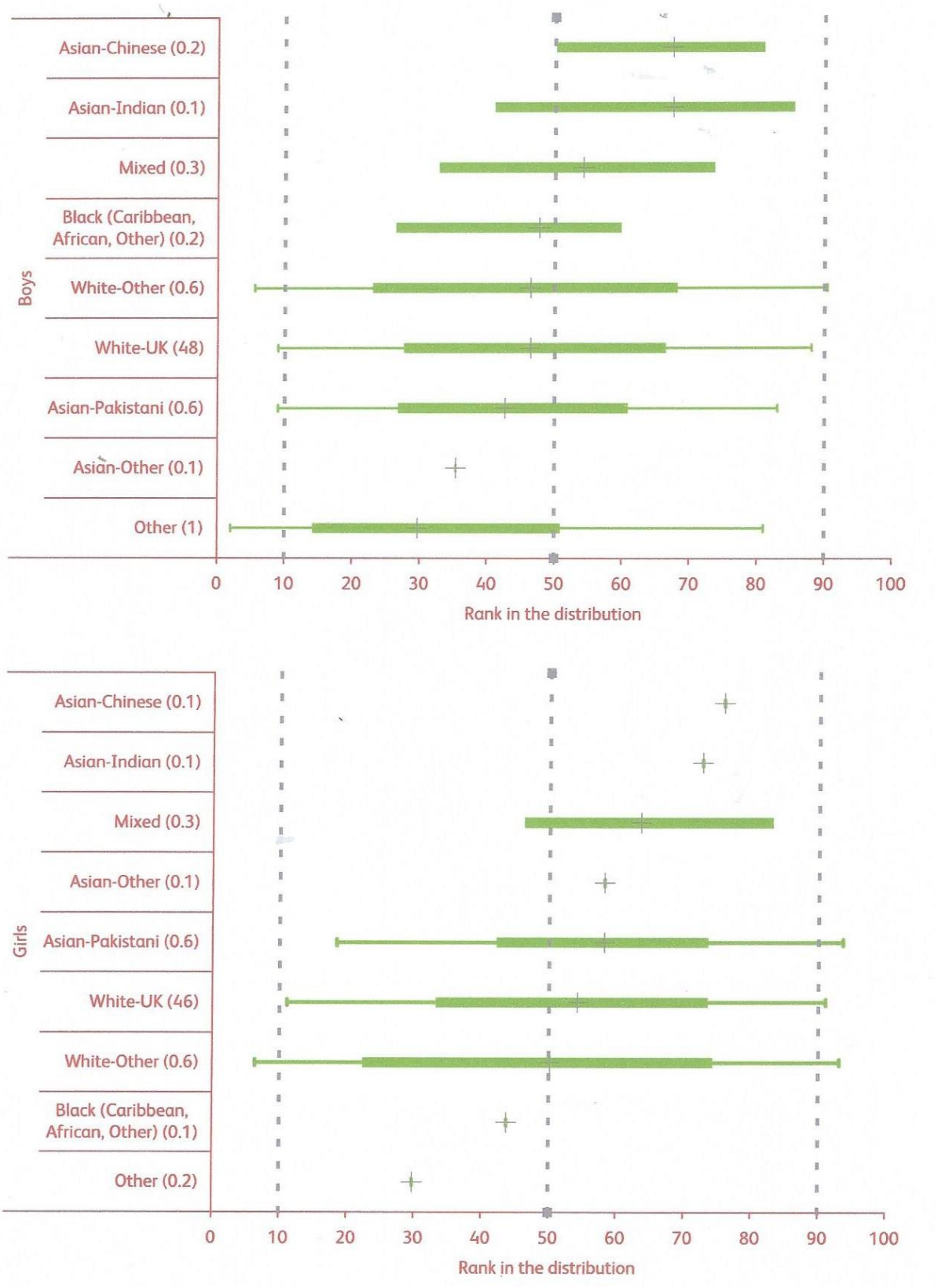
		England			Wales			Scotland			Northern Ireland		
		Male	Female	M-F	Male	Female	M-F	Male	Female	M-F	Male	Female	M-F
Age 7 reading Std score	MCS, mean=50. Standard deviation=10	50.1	51.8	-1.7 (0.21)	46.6	48.2	-1.7 (0.49)	50.1	50.8	-0.7 (0.47)	46.0	47.9	-1.9 (0.56)
Age 7 Maths Std score	MCS, mean=50. Standard deviation=10	50.1	49.9	0.2 (0.22)	50.0	50.0	0 (0.45)	49.9	49.6	0.3 (0.47)	50.7	50.1	0.6 (0.54)
5+ GCSEs A*-C or equivalent	GCSE exams or equivalent, 2009/10	77.0	84.0	-7.0	62.7	72.1	-9.4	75.6	81.0	-5.4	65.4	78.3	-12.9
GCSE A*-C in English	GCSE/equivalent,06/07	52.6	67.9	-15.3	50.6	67.5	-16.9	63.9	75.9	-12	55.0	71.0	-16
GCSE A*-C in Maths	As above	53.3	56.0	-2.7	48.5	51.7	-3.2	47.7	49.0	-1.3	51.6	57.9	-6.3
% of 18 years olds with 2 or more A-levels	A-level results, 2010/11	47.3	56.8	-9.5	23.4	30.8	-7.4	29.2	37.3	-8.1	42.9	57.9	-15.0

(Source : Centre for Economic Performance, 2013)

Tableau 72. Les inégalités scolaires liées au genre (2009-2011)

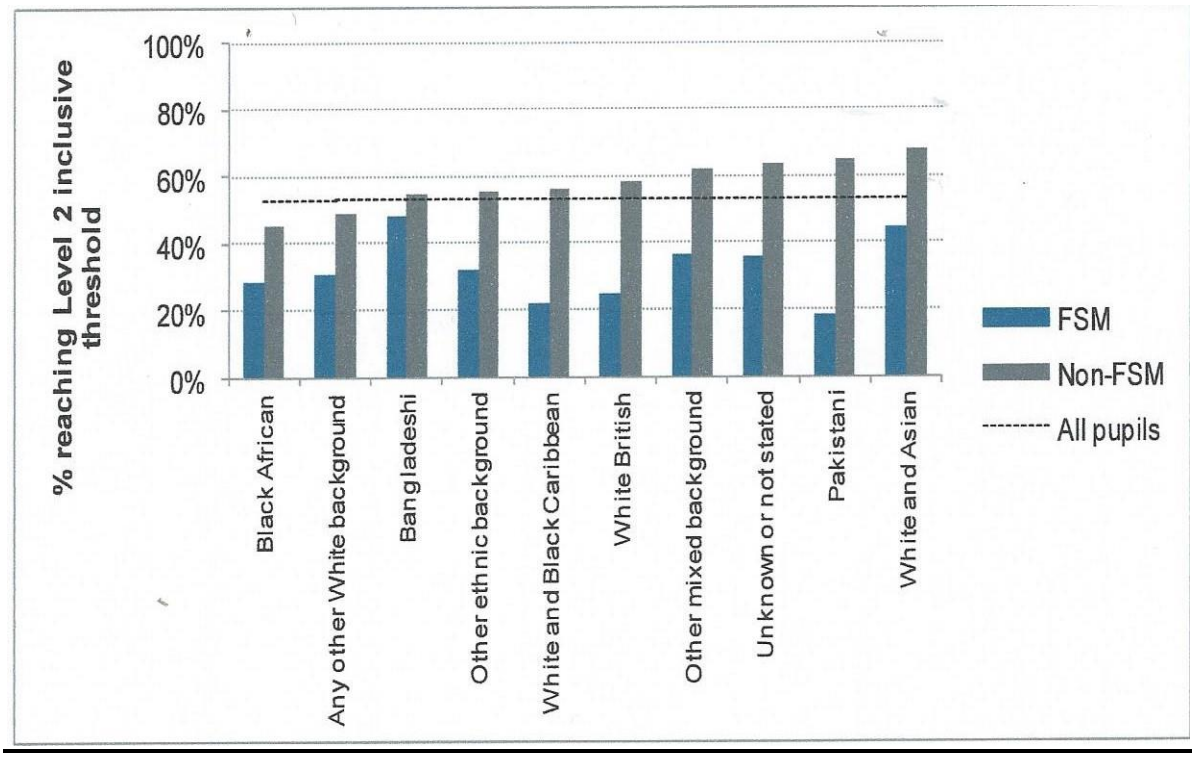
(Source : The National Equality Panel, 2010)

Schéma 50. Les résultats en *key stage 4* (15 ans), en Angleterre, par ethnicité et par genre (2008)



(Source : The National Equality Panel, 2010)

Schéma 51. Les résultats en *Secondary 4* (15 ans), en Écosse, par ethnicité et par genre (2008)



(Source : NFER, 2013)

Schéma 52. Résultats en *Level 2* (11 ans), au Pays de Galles, par ethnicité et éligibilité au FSM (2013)

En Écosse et en Angleterre, ce sont les écoliers appartenant au groupe des Indiens et des Chinois qui obtiennent les meilleurs résultats. Au Pays de Galles, ce sont les Asiatiques (il n'est pas précisé quelles sont les nationalités présentes à l'intérieur de ce groupe), les Blancs et les pakistanais qui obtiennent les meilleurs résultats. Comme nous l'avons déjà précisé, cette mesure n'a pas pu être effectuée en Irlande du Nord du fait d'une moindre importance de ces ethnies dans cette nation du Royaume-Uni.

D'autre part, une étude menée en 2003 et 2004 par le *Centre for Market and Public Organisation* (CMPO) de l'université de Bristol a mis en avant le fait que les enfants appartenant à certains groupes religieux obtenaient de meilleurs résultats que les autres[1].

Ainsi, Il est apparu que les jeunes filles hindouistes obtenaient en moyenne deux modules de plus au GCSE que les jeunes filles chrétiennes, qui elles mêmes obtenaient deux modules de plus au GCSE que les jeunes filles musulmanes. De plus les mentions obtenues par les jeunes filles hindouistes et chrétiennes étaient souvent plus élevées, et se situaient davantage entre A* et C. Les jeunes filles indiennes hindouistes et sikh obtenaient en

[1] *Ibid*, p. 82.

moyenne plus de modules compris entre A* et C que les jeunes filles indiennes musulmanes. De même, les jeunes filles et les jeunes garçons blancs et chrétiens obtenaient plus de points au GCSE que les jeunes filles et les jeunes garçons blancs et non-chrétiens.

Les auteurs de l'enquête ont souligné que ces résultats n'étaient pas liés à la pratique d'une religion, cela venait plutôt du fait que ces enfants étaient scolarisés au sein d'établissements religieux souvent plus sélectifs, et ayant un meilleur niveau. De plus, ils étaient souvent issus de familles au statut socio-économique plus élevé.

En Angleterre, le groupe des caribéens (filles et garçons confondus) a obtenu de très faibles résultats. Toutefois, ces derniers se sont tout de même placés au dessus des enfants issus du peuple tsigane[1], qui dans tout le Royaume-Uni ont obtenu les résultats les plus faibles. En effet, en 2008 ils étaient seulement 17% à obtenir au moins 5 GCSE notés entre A* et C, alors qu'en moyenne 60% des élèves y parvenait au niveau national. D'autre part, ces enfants sont deux fois plus concernés par la mise en place de mesures de prise en charge éducative que les enfants des autres ethnies. Enfin, les enfants tsiganes, noirs et métis caribéens ont trois fois plus de chances d'être touchés par une exclusion scolaire que les enfants blancs[2].

1.2.2 L'incidence des facteurs socio-économiques

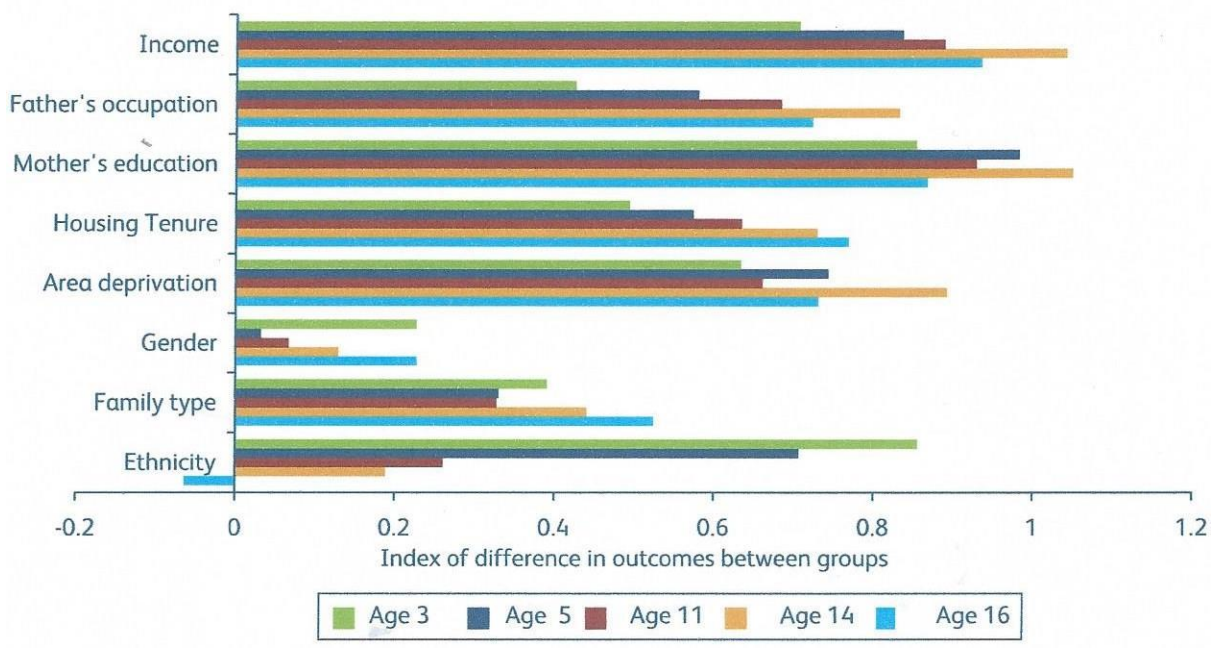
L'enquête du *National Equality Panel* a montré l'incidence que peuvent avoir certains facteurs socio-économiques sur l'émergence des inégalités scolaires. Dans tout le Royaume-Uni, cela peut entraîner la survenue de différences en matière de réussite scolaire, et d'accès aux études supérieures.

Quatre facteurs semblent être étroitement associés à ces différences : le niveau socio-économique des parents couplé à leur niveau d'études, le lieu d'habitation, la mise en place de mesures pédagogiques et l'éligibilité au repas gratuits.

En 2009, Goodman, Sibieta et Washbrook[3] ont tenté de comprendre quelle était l'influence exercée par ces différents facteurs socio-économiques sur la réussite scolaire des

[1] En 2002, le Conseil de l'Europe estimait qu'au Royaume-Uni les Tsiganes étaient environ 300 000. En Irlande du Nord, ils sont qualifiés d'*Irish Travellers*. Cependant, lors du recensement de 2011, seuls 58 000 personnes ont choisi de cocher la case les identifiant comme Tsiganes, ces chiffres semblent être très en deçà de leur nombre effectif.
[2] *Ibid.*, p. 84.
[3] Alissa, Goodman, Paul, Gregg, Elizabeth, Washbrook, « Children's educational attainment and the aspirations, atittude and behaviours of parents and children through childhood in the UK », *Longitudinal and Lifecourse Studies*, Vol. 2, Issue 1, pp. 1-18,

enfants. Dans le cadre de leur travaux, ils ont réuni un panel d'enfants âgés entre 3 et 16 ans résidant tous au Royaume-Uni. Cette enquête a donné lieu à la création d'un index évaluant le rapport exercé entre plusieurs facteurs socio-économiques et le niveau des résultats scolaires produits par plusieurs groupes d'enfants ayant des caractéristiques socio-économiques différentes. Un niveau élevé de l'indice permet de mettre en évidence l'existence d'une incidence forte du statut socio-économique sur les résultats produits par chacun des groupes d'élèves. Ces calculs leur ont permis d'éditer le schéma ci-dessous.



(Source : Goodman, Sibieta et Washbrool, 2009)

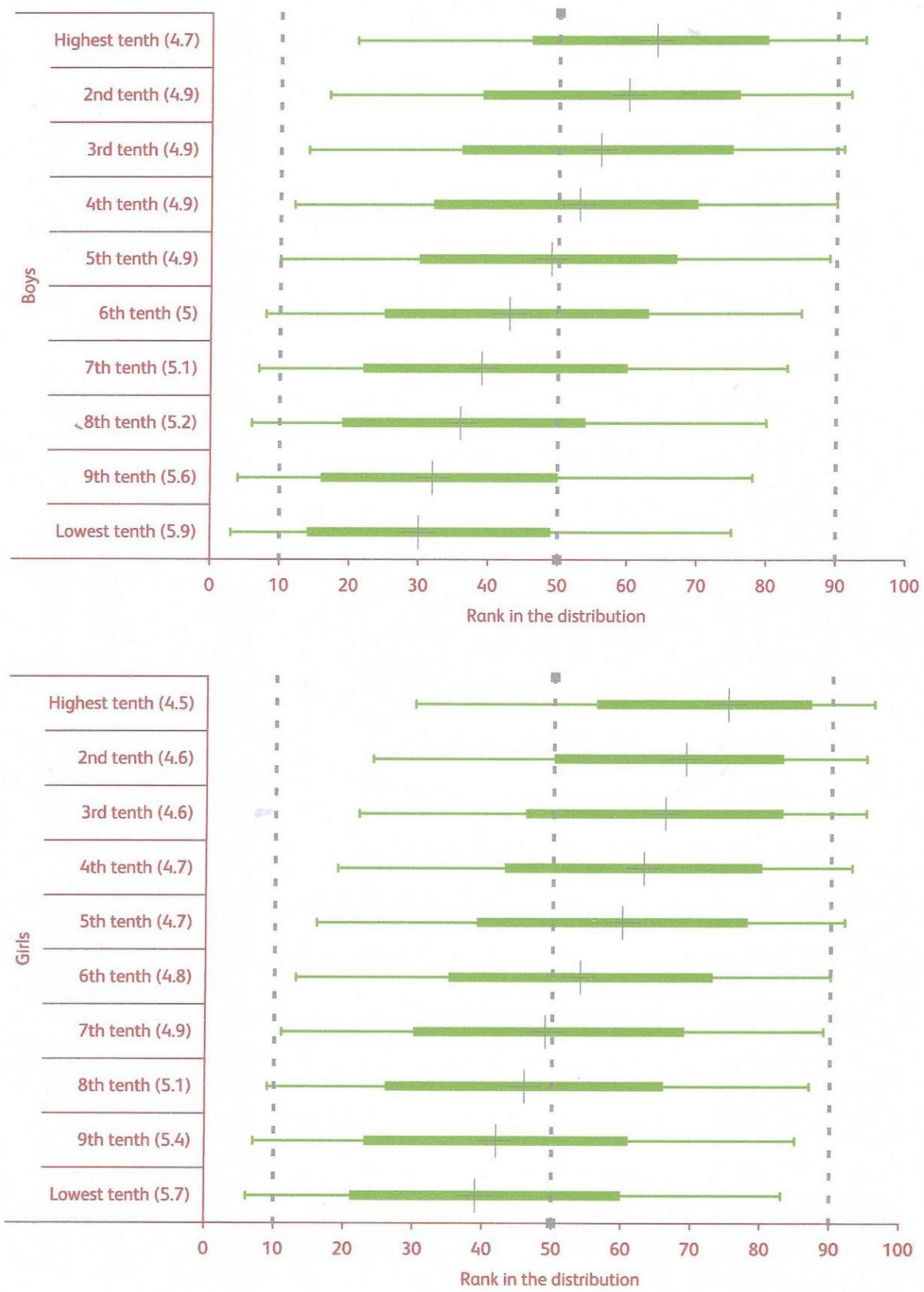
Schéma 53. Mesure des différences de résultats entre les différents groupes d'élèves aux caractéristiques socio-économiques différentes

Il apparaît clairement que, lors des premières années de scolarisation, l'appartenance éthnique détermine en grande partie le niveau de réussite scolaire. Toutefois, l'importance de cette variable s'amenuise de manière considérable au cours de la scolarité, au point que cette caractéristique ne représente plus un marqueur d'inégalité à l'âge de 16 ans. On observe, en revanche, l'importance d'autres facteurs qui s'avèrent être davantage porteurs d'inégalités.

<https://research-information.bristol.ac.uk/files/14115747/LLCS_Goodman_et_al_2011.pdf> (consulté le 5 mai 2018).

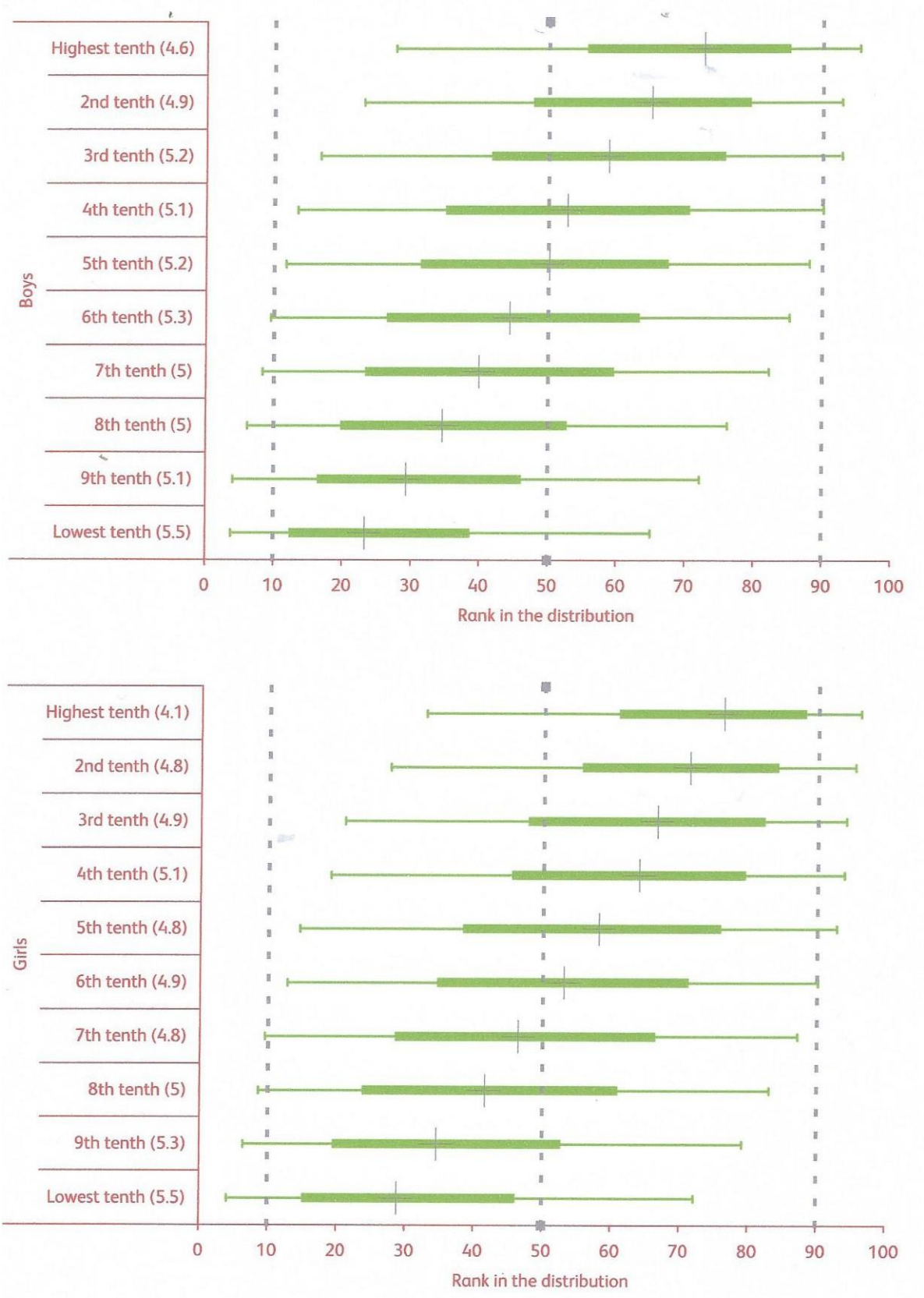
Ainsi, les revenus dont dispose le foyer, le niveau d'éducation de la mère, le niveau d'éducation du père, et le fait de vivre au sein d'un quartier défavorisé sont les principaux responsables de l'écart de résultat qui apparaît entre les élèves les plus performants et ceux qui ne réussissent pas à obtenir de bons résultats. *A contrario*, le genre de l'élève et le modèle familial ont un effet moindre sur les réussites scolaires des groupes d'élèves. De même, le type de logement occupé par la famille n'aura qu'une incidence moyenne sur les résultats scolaires produits.

Même si le fait de vivre au sein d'un quartier défavorisé constitue un vecteur d'inégalités scolaires moins important que le niveau d'études des parents ou les revenus disponibles au sein du foyer, on constate que les enfants issus des quartiers défavorisés obtiennent en moyenne des résultats très inférieurs aux enfants vivant dans des zones plus favorisées (schémas 53, 54 et 55). Cette différence est la plus marquée en Écosse où, les enfants vivant dans les quartiers les plus défavorisés sont placés aux 23ème et 29ème percentiles, alors que ceux vivant dans les quartiers les moins favorisés se placent respectivement aux 73ème et 76 ^{ème} percentiles (schéma 54). Cet écart est très important et atteste de l'importance du rapport entre lieu de vie et réussite scolaire en Écosse. Les écarts sont moins élevés en Angleterre et au Pays de Galles, même si le quartier d'habitation des élèves influence tout de même leurs résultats scolaires.



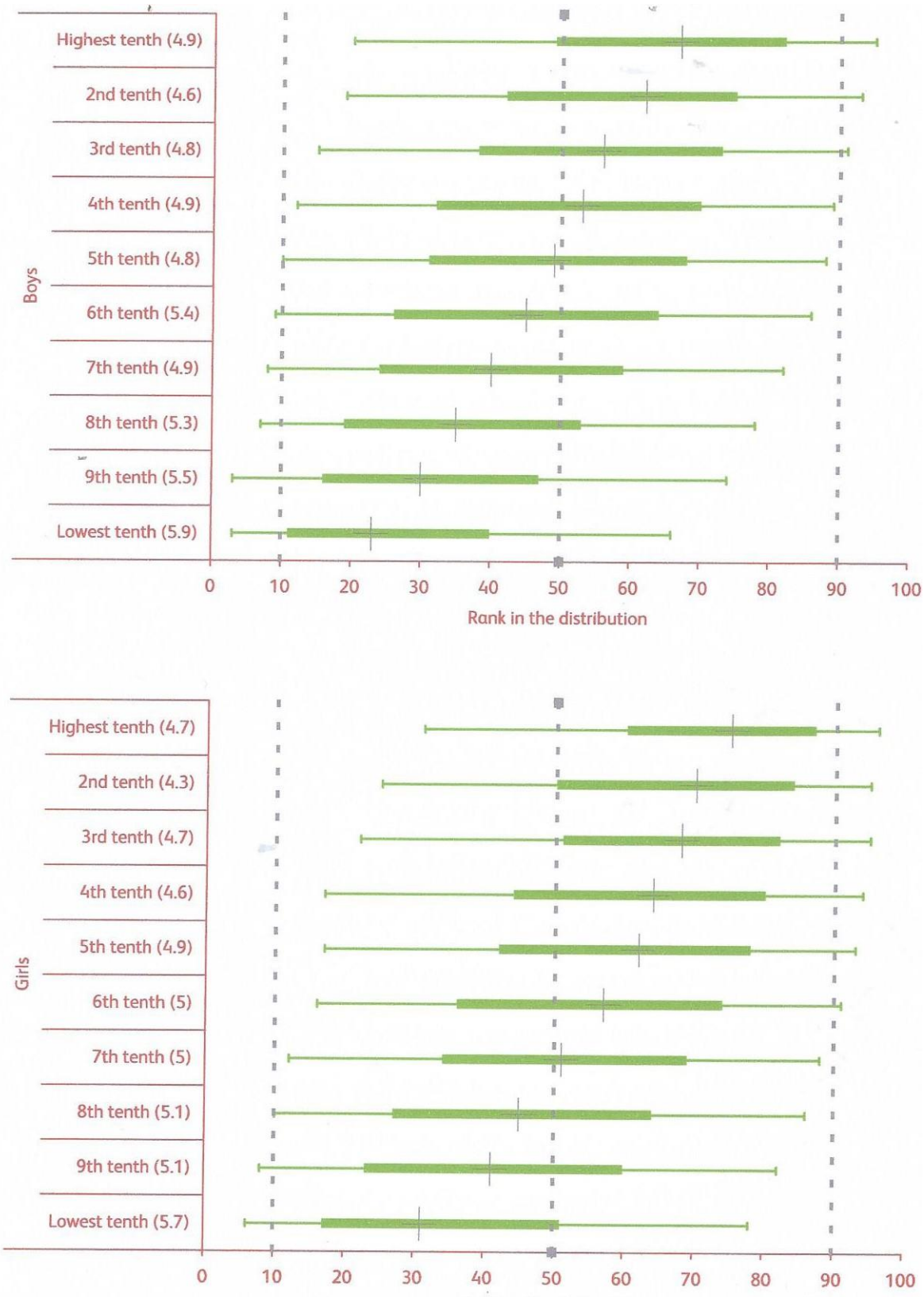
(Source : The National Equality Panel, 2010)

Schéma 54. Les résultats en *Key stage 4* (15 ans), en Angleterre, en fonction de l'IDACI (2008)



(Source : The National Equality Panel, 2010)

Schéma 55. Les résultats en *Secondary 4* (15 ans), en Écosse, en fonction de l'IDACI (2008)



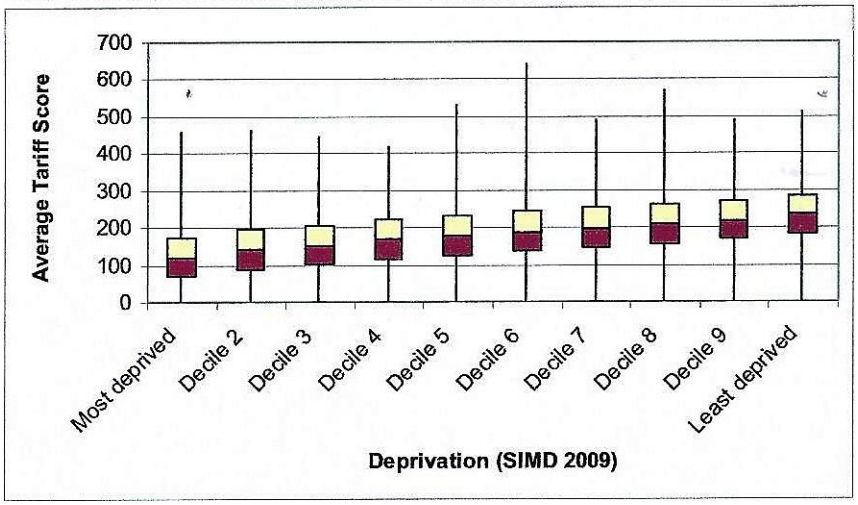
(Source : The National Equality Panel, 2010)

Schéma 56. Les résultats en *Key stage 4* (15 ans), au Pays de Galles, en fonction de l'IDACI(2008)

D'autre part, on constate une multiplicité des causes responsables de l'émergence d'inégalités scolaires chez certains enfants. En effet, il a été démontré que les enfants éligibles aux repas gratuits sont également les plus nombreux à bénéficier de prises en charge éducatives adaptées dans le cadre scolaire. Ainsi, l'association de difficultés multiples venant s'agréger les unes aux autres produisent un sur-effet qui entraîne davantage d'obstacles rendant chaotique le parcours scolaire de ces enfants. Il n'est pas rare de rencontrer des enfants vivant au sein de zones défavorisées qui sont éligibles aux repas gratuits, et qui bénéficient également de mesures pédagogiques adaptées car ils souffrent de troubles du comportement ou de troubles dys. L'association de ces facteurs constitue une série d'obstacles d'autant plus difficiles à surmonter pour des enfants déjà fragilisés par le statut socio-économique difficile de leurs parents[1].

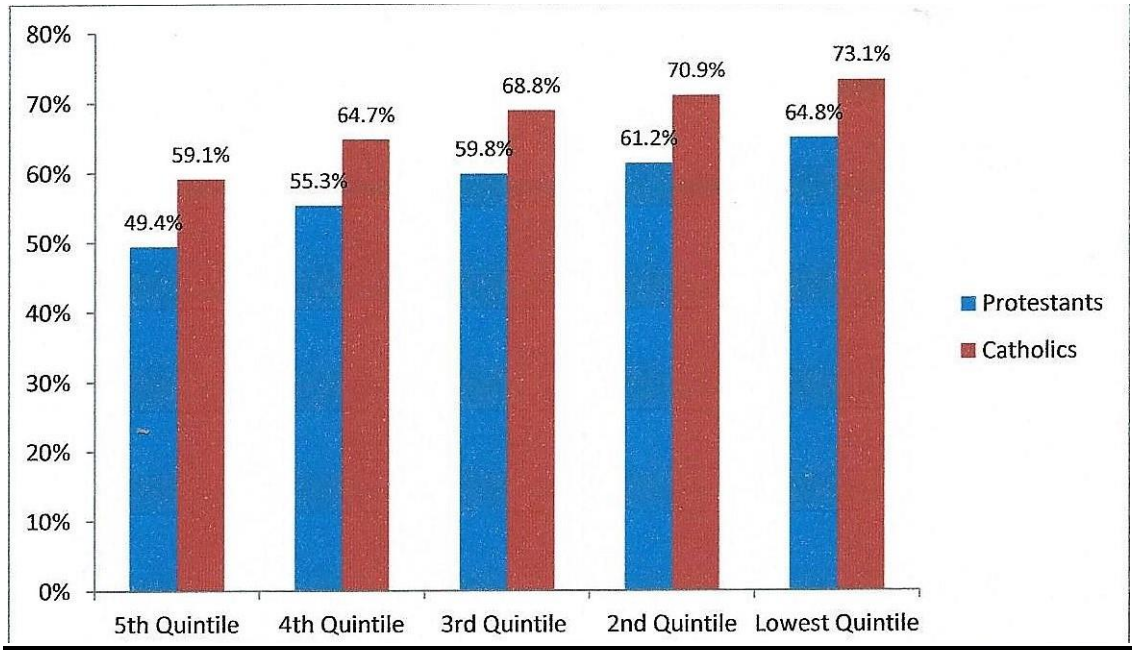
Comme le montrent les schémas 56, 57, 58 et 59 ci-après, il apparaît que dans tout le Royaume-Uni, l'émergence des inégalités scolaires et des écarts de réussite entre les élèves n'est pas due à une seule et unique cause mais à l'adjonction de toute une série de facteurs intervenants dans un contexte socio-économique déjà difficile. Ces schémas montrent leur importance sur les résultats scolaires produits par les enfants appartenant aux groupes les plus défavorisés.

[1] Il arrive également que ces enfants soient placés dans une structure d'accueil et changent fréquemment d'établissement scolaire. D'autre part, les garçons sont plus touchés par la sur-addition de facteurs négatifs que les filles. Cook, Rose, Rutt, Simon, Sims, David, *Deprivation in Education,* Londres, NFER, 2014, 57 p., <https://www.nfer.ac.uk/media/2237/wgde01.pdf >(consulté le 3 mai 2018).



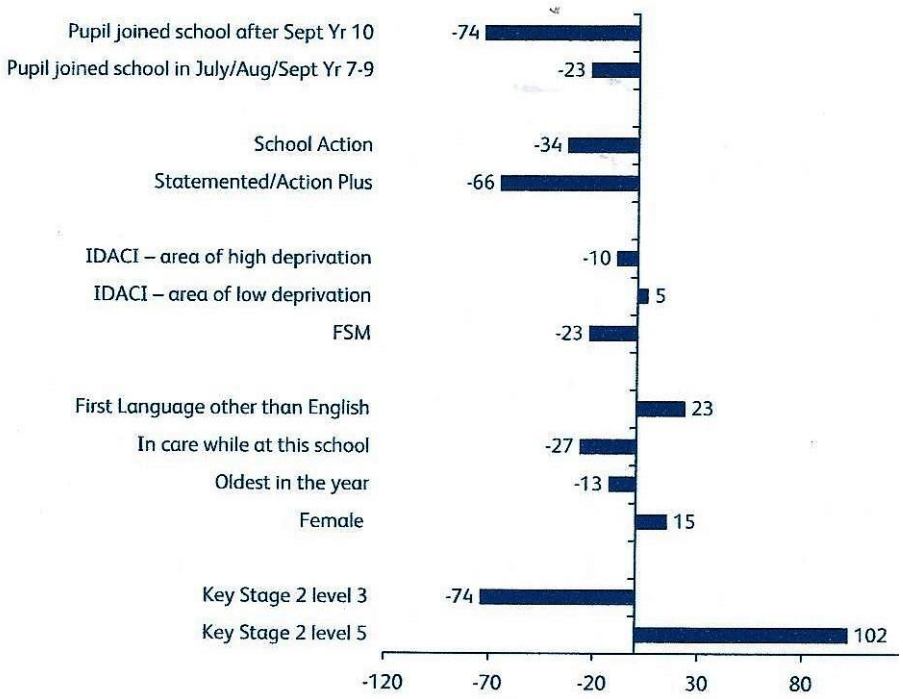
(Source : The scottish government, 2010)

Schéma 57. L'incidence de l'indicateur du niveau de pauvreté (SIMD) sur la performance des élèves écossais en *Secondary 4* (15 ans) en 2009



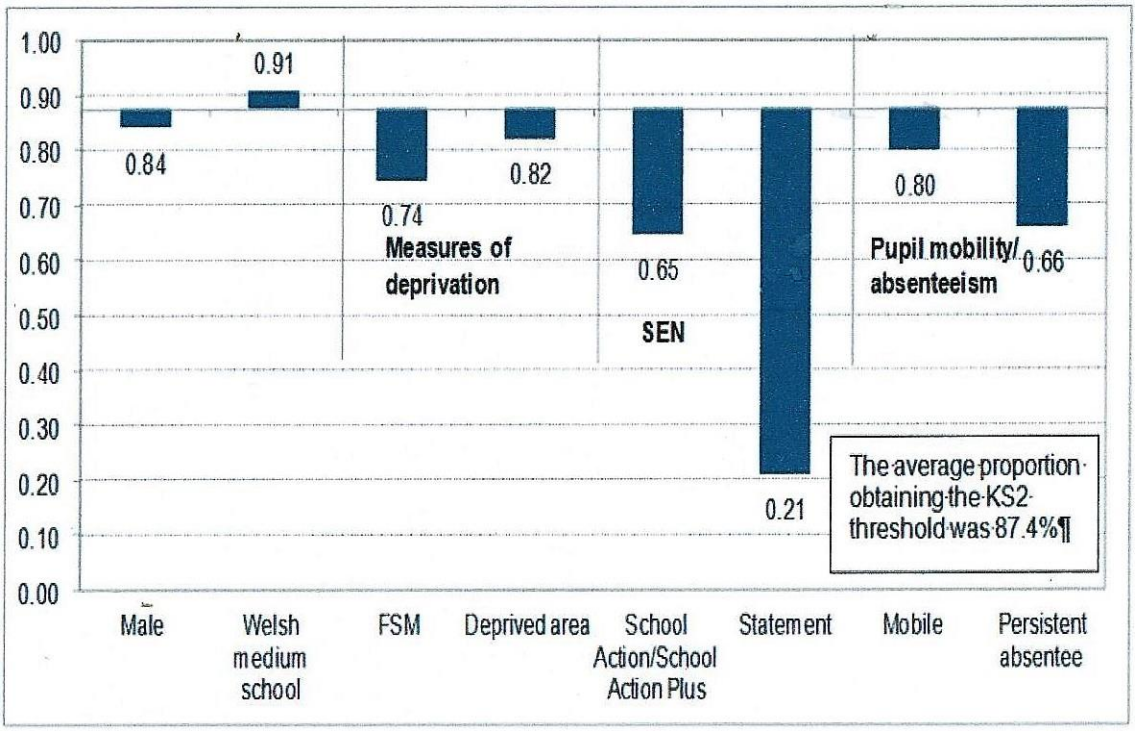
(Source : Université d'Ulster, 2014)

Schéma 58. L'incidence de l'indicateur du niveau de pauvreté nord-irlandais (NIMDM) sur l'obtention des modules au GCSE des élèves nord irlandais



(Source : DCSF, 2007)

Schéma 59. Niveau d'incidence des facteurs affectant la performance des élèves anglais tout au long de leur scolarité obligatoire (entre 3 et 16 ans)



(Source : NFER, 2013)

Schéma 60. Niveau d'incidence des facteurs affectant la réussite des élèves gallois en *Key Stage* 2 (11 ans)

2. Politiques éducatives et égalité des chances

La section 1 a permis de mettre en avant les principales sources d'inégalités qui touchent les systèmes éducatifs du Royaume-Uni. Le constat est le suivant, ces inégalités scolaires entraînent davantage de difficultés pour les enfants qui les subissent, et il semble que ceux-ci soient davantage issus de milieux modestes.

Fort de ce constat, les différents acteurs politiques chargés d'administrer et de faire évoluer les systèmes éducatifs ont essayé, par le biais de mesures de politiques éducatives, de réduire significativement les inégalités scolaires en introduisant des mesures favorisant l'égalité des chances. Il est donc intéressant de comprendre les fondements de ce principe, et comment il s'est matérialisé au fil des ans.

2.1 Égalité des chances et Éducation

Les premiers ministres et les ministres de l'Éducation du Royaume-Uni parlent très souvent, dans leur discours de politique éducative, de réduction des inégalités et du maintien et du renforcement de l'égalité des chances. Il est intéressant et important de comprendre ce que signifie ce concept, et ce qu'il induit quand il est appliqué à l'Éducation.

2.1.1 Qu'est-ce que l'égalité des chances

Très souvent présentée comme étant la solution aux problèmes d'inégalités, la notion d'égalité des chances est peu expliquée, et son utilisation outrancière par un grand nombre d'acteurs de la vie publique la soumet au risque d'être vidée de son contenu[1]. Il est donc important d'en donner une définition claire qui permettra d'en comprendre les grandes lignes. Pour mener une réflexion éclairée, nous nous appuierons sur l'analyse des philosophes Charles Frankel, Peter Westen et Hugh Lazenby.

Charles Frankel[2] fait une description détaillée de la notion d'égalité des chances. C'est un concept qui rend compte des individus dans leur diversité en intégrant les besoins distincts de chacun. L'égalité des chances tente de donner à chaque personne la possibilité de tendre vers un but désiré, sans que cette perspective ne soit rendue impossible par l'occurrence d'obstacles liés à son environnement immédiat. Il est nécessaire de préciser que les

[1] Le concept d'égalité des chances ne s'applique pas seulement à l'Éducation. Il est aussi utilisé en droit, en politique, sur le marché du travail et dans le domaine social.
[2] Charles, Frankel, « Equality of Opportunity », *Ethics*, Vol. 81, N°3, avril 1971, pp. 191-211, <https://www-jstor-org.acces.bibliotheque-diderot.fr/stable/pdf/2380162.pdf?refreqid=excelsior%3Ae2398c564fff28c6ee767fe2f5114033> (consulté le 2 février 2018).

aspirations de chacun doivent entrer dans un cadre acceptable et prédéfini par certaines normes morales[1].

Cependant, il existe à l'intérieur même de cette notion des ambigüités qui peuvent donner lieu à différentes interprétations. Ainsi, il est possible d'introduire des nuances à l'intérieur du concept d'égalité des chances. Charles Frankel met en avant deux visions différenciées de l'égalité des chances qui la rendraient selon certaines modalités d'application plus ou moins restrictive. Ainsi, il met en avant un concept d'égalité des chances qui serait simplement méritocratique. Il prend ainsi l'exemple de l'examen ou du concours dont le contenu doit être juste et ouvert à tous sans restrictions d'ordre social, racial, moral ou religieux. Dans ce cas, seule la performance des candidats permettrait de désigner les lauréats sans imposer d'autres conditions que celle de la réussite ou de l'échec aux tests. Il oppose cet exemple à une autre forme d'égalité des chances. Il s'agirait de prendre en compte les raisons ayant empêché une personne X de participer à un examen Y à cause d'une incapacité matérielle qui pourrait être, par exemple, une impossibilité à poursuivre des études. Il considère alors que cette personne serait victime d'une inégalité dans la mesure où elle aurait été empêchée pour des raisons autres que celle inhérentes à une incapacité intellectuelle. Il relie cette notion à celle d'égalité des chances qu'il qualifie alors d'égalité des chances éducative. Dans cet exemple, les gens ne sont pas simplement jugés en regard de leur performance. L'interrogation se porte également sur ce qui permet à certains de réussir mieux que d'autres[2].

Cette analyse lui permet donc de différencier deux types d'aptitudes liées toutes deux à l'égalité des chances. Il explique que ces talents peuvent être évalués indépendamment et que chacun d'entre eux se réfère à des types de performances qui demandent au candidat de faire appel à différents éléments. Il différencie les aptitudes qui constituent un socle de connaissances apprises pendant la scolarité, aux talents qui ne sont pas modifiables et qui font appel aux capacités possédées par chaque être humain, faisant de lui un être singulier. Pour lui, le recours à l'égalité des chances méritocratique ou à l'égalité des chances éducative est complexe et requiert d'être examiné au cas par cas. Pour s'en expliquer, il utilise l'exemple suivant : s'il est obligatoire, pour décerner un diplôme de chirurgien ou de pilote de ligne, de juger les candidats sur les connaissances qu'ils ont acquis lors de leur formation, il semble

[1] Charles Frankel prend comme exemple quelqu'un dont le projet professionnel serait de torturer les gens. Il prend à dessein cet exemple exagéré, afin d'expliquer que la possibilité pour une personne d'atteindre ses objectifs doit rester dans un cadre légal et moralement acceptable. *Ibid.*, p. 200.
[2] *Ibid.*, pp. 202-207.

absurde de sanctionner un enfant de huit ans parce qu'il aurait perdu aux échecs face à un maître d'échec. Charles Frankel explique alors qu'entre ces deux exemples, qu'il situe à chaque extrémité d'une même échelle, il existe de nombreuses situations qui peuvent nécessiter de se placer à des niveaux différents[1].

D'autre part, selon Frankel, le besoin d'obtenir l'égalité des chances peut ne pas toujours être clairement perçu par ceux qui devraient en bénéficier. Ainsi, un environnement hostile à la réussite et à l'amélioration des conditions sociales peut ne pas être entrevu comme tel par les personnes concernées. En effet, si la possibilité de percevoir l'avenir différemment n'est pas donnée, il semble difficile d'envisager un avenir meilleur fait d'autres perspectives que celles qui sont visibles et atteignables immédiatement. En ce sens, il prône l'égalité des chances comme un concept devant conduire et donner lieu à plus d'excellence[2].

Peter Westen[3] décortique la notion d'égalité des chances pour la diviser en trois éléments distincts qu'il considère comme des facteurs sous-jacents. Il établit une relation qui structure ces trois éléments : ainsi il considère que les chances ou les opportunités offertes appartiennent à des agents qui en sont les bénéficiaires. Ces opportunités leur permettent de tendre vers un but X. Ce but constitue le deuxième élément structurant permettantt à l'agent de se saisir les opportunités offertes. Ces deux éléments sont liés l'un à l'autre grâce à un troisième élément qui donne la possibilité à l'agent de bénéficier de l'opportunité d'atteindre le but auquel il aspire[4].

Cependant, il précise que le bénéfice d'une opportunité ne sera en aucun cas une garantie absolue et irrémédiable de réussite pour l'agent. Ainsi, donner la possibilité d'entreprendre ne réduit pas à néant la possibilité que le surgissement d'obstacles vienne faire échouer le projet. Toutefois, le fait d'éliminer la présence d'obstacles insurmontables ou discriminants ouvre la possibilité à tous les agents de bénéficier des mêmes opportunités (par exemple, ouvrir un concours à certaines catégories d'agents précédemment exclus des modalités d'inscription permettra de supprimer toutes une série d'obstacles spécifiques qui empêchaient auparavant d'y accéder). En conséquence, les chances ou les opportunités dont pourront bénéficier les agents seront définies en fonction de l'éviction d'une séries

[1] *Ibid.*, pp. 200-205.
[2] *Ibid.*, pp. 208-211.
[3] Peter, Westen, « The concept of Equal Opportunity », *Ethics*, Vol. 95, N°4, juillet 1985, pp. 837-850, <https://www-jstor-org.acces.bibliotheque-diderot.fr/stable/pdf/2381260.pdf?refreqid=excelsior%3A0f86c4877e0b791a58c2012dff5062c9> (consulté le 25 mai 2018).
[4] *Ibid.*, pp. 837-840.

d'obstacles clairement spécifiés[1] qui peuvent être insurmontables ou discriminants comme le sexe , la couleur de peau, le lieu de naissance, la religion, le statut social, l'âge minimum, le lieu de résidence etc….[2]

Peter Westen, quant à lui, s'interroge sur le terme d'égalité qui est présent dans la notion d'égalité des chances. Il se demande dans quelle mesure il est possible de la définir. Il explique que dans le cas de l'égalité des chances, le mot égalité ne signifie en aucun cas identique. Il pense qu'il est nécessaire de le rapporter au concept d'opportunité ou de chances. Ainsi, l'égalité entre les agents se rapporte directement à la possibilité qui leur est donné de bénéficier d'une opportunité identique d'atteindre un but identique sans que la manière d'y parvenir ne soit biaisée pour une partie des aspirants. Ainsi, cette notion d'opportunité offerte doit l'être de manière identique pour tous les aspirants, et être fixée selon des normes définies ou prédéfinies selon certains critères[3].

Hugh Lazenby se démarque de Peter Westen en expliquant que, selon lui, la notion d'égalité ne doit pas être dépendante de celle d'opportunité, car elle permet de définir quelles sont les valeurs qu'il est possible d'associer au concept d'égalités des chances. Selon lui, il est important de définir ces valeurs qui joueront un rôle lors de la désignation des critères qui viendront supprimer les obstacles constituant des entraves à la réalisation de l'égalité des chances[4].

Si cette définition est facile à mettre en application lors de la tenue d'un recrutement ou d'un concours, elle est beaucoup plus difficile à mettre en œuvre lorsqu'il s'agit de faire tomber des obstacles liés à l'appartenance ethniques ou sociale, dans la mesure où il s'agit d'inégalités souvent sous-jacentes et touchant à l'organisation structurelle des sociétés. Or, c'est précisément le type d'obstacles qui pourrait empêcher certaines catégories ou groupes d'enfants d'accéder à la réussite scolaire.

[1] Le fait que certains obstacles clairement identifiés soient neutralisés ne veut pas dire que tous les obstacles seront identifiés et supprimés. Les candidats ou les aspirants peuvent faire face à d'autres types d'obstacles qui ne seraient pas précisément spécifiés (ex : comme des problèmes d'ordre personnel ou financier).
[2] *Ibid.*, pp. 840-843.
[3] *Ibid.*, pp. 843-846.
[4] Hugh, Lazenby, « What is equality of opportunity in Education », *Theory and research in Education,* Vol. 14, Issue I, 2016, p. 68,
<http://eprints.gla.ac.uk/133451/1/133451.pdf> (consulté le 25 mai 2018).

2.1.2 L'égalité des chances appliquée à l'Éducation

Dans le domaine de l'Éducation, le débat portant sur l'égalité des chances est riche et complexe. Au Royaume-Uni, il a été fortement influencé par des débats philosophiques en provenance des États-Unis.

En 1966, un rapport commissionné par le ministère états-unien de la santé[1] et intitulé « *Equality of educational opportunity* »[2] fut publié par James Coleman[3] et son équipe. Les conclusions qui en furent tirées s'avérèrent déroutantes et sans précédent. Bien qu'il ne contestât pas l'importance de la ségrégation raciale dans les écoles, et qu'il mît également en lumière la relative homogénéité des financements perçus par les établissements scolaires, les sociologues constatèrent, en parallèle, l'importance que pouvaient avoir sur la réussite scolaire des élèves leur origine sociale et l'influence exercée par leurs parents dans le développement et l'acquisition de compétences. Pour la première fois, il fut prouvé que certains facteurs externes pouvaient avoir de réelles conséquences sur le parcours scolaire des élèves[4].

À la suite de la publication de ce rapport, de nouvelles questions émergèrent. Elles portaient en majorité sur les écarts de réussite qui pouvaient exister entre des enfants issus de milieux différents. En 1971, John Rawls publia un livre intitulé « *A theory of Justice* »[5]. Cet ouvrage élaborait une théorie s'attachant à définir ce qu'était l'égalité des chances méritocratique à l'école[6]. Selon Rawls, chaque élève, à compétences égales, devrait pouvoir bénéficier des mêmes opportunités et des mêmes chances de réussite, et cela indépendamment du milieu social au sein duquel il évolue.

Si cette théorie semble fortement promouvoir l'égalité des chances dans le cadre d'une société démocratique[7], elle entraîne également la survenue d'interrogations. Elle fut vivement

---

[1] En 1966, il n'existait pas de ministère de l'Éducation au niveau fédéral et ses attributions étaient rassemblées au sein du ministère fédéral de la Santé. L'actuel ministère fédéral de l'Éducation fut créé en 1980.

[2] Les données qui permirent l'élaboration de ce rapport furent recueillies auprès de 4 000 établissements publics qui regroupaient 60 000 enseignants et 600 000 élèves.

[3] James Coleman était sociologue à l'Université John Hopkins.

[4] Elizabeth Evitts Dickinson, « Coleman Report set the Standard for the study of Public Education », *Johns Hopkins Magazine*, 2016, <https://hub.jhu.edu/magazine/2016/winter/coleman-report-public-education/> (consulté le 1er juillet 2018).

[5] Liam, Shield, Anne, Newman, Debra, Satz, « Equality of Educational Opportunity », *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2017, p. 13-17, <https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/equal-ed-opportunity/> (consulté le 1er juillet 2018).

[6] Sa théorie est intitulée « *Fair Equality of Educational Opportunity* » (FEO).

[7] Harry, Brighouse, Adam, Swift, « Putting Educational Equality in its place », *Education Finance and Policy*, Vol. 3, N°4, 2008, pp. 444-466, <https://www.mitpressjournals.org/doi/10.1162/edfp.2008.3.4.444> (consulté le 28 juin 2018).

critiquée par plusieurs philosophes[1] car certains points, selon eux, ne sanctionnent pas l'ensemble des inégalités scolaires existantes. En effet, si l'égalité des chances méritocratique permettait de ne pas discriminer socialement certains élèves (sous-entendu les plus méritants des élèves issus des quartiers défavorisés), quelle attitude fallait-il alors adopter vis-à-vis des élèves obtenant des résultats moyens ou très faibles? Était-il possible de rendre responsables de leurs résultats scolaires les élèves les moins performants en invoquant le simple fait qu'ils ne bénéficiaient pas des mêmes aptitudes « naturelles[2] » que leurs camarades ? Cela n'entraînerait-il pas l'émergence d'une nouvelle forme de ségrégation basée sur la sélection de ces aptitudes « naturelles » ? De plus, et à l'instar de l'origine sociale, le fait de posséder certaines capacités ou handicaps n'était-il pas le produit du hasard ? Ainsi, privilégier certains élèves sur la seule appréciation de leurs aptitudes n'entraînait-il pas l'émergence d'une autre forme d'inégalité ? D'autre part, certains auteurs mirent en avant le caractère illusoire des enfants bénéficiant d'aptitudes dites « naturelles » et la difficulté de déterminer l'origine de ces aptitudes, dans la mesure où, les enfants issus des classes moyennes et supérieures, qui obtenaient de meilleurs résultats scolaires, bénéficiaient souvent d'un apport éducatif beaucoup plus important de la part de leurs parents (attention parentale accrue, activités extrascolaires, cours particuliers, scolarité effectuée au sein d'établissements privés de renom…). Dans quelle mesure était-il possible d'affirmer qu'un enfant évoluant dans un milieu social défavorisé n'était pas pénalisé, et n'était pas entravé dans le développement cognitif de ces aptitudes ? La capacité d'un enfant à développer le goût de l'effort et de la persévérance était-elle uniquement liée à l'émergence de capacités innées, ou avait-elle plus de chances d'être encouragée et cultivée lorsque celui-ci évoluait dans un milieu favorisant ce type de comportement ?[3]

N'était-il pas alors nécessaire de prendre en compte ces déficits dans l'élaboration des politiques éducatives destinées à mettre en place l'égalité des chances ? Ne fallait-il pas prendre en charge de manière plus adéquate les enfants victimes de troubles cognitifs ou comportementaux indépendants de leurs volontés, et qui les pénalisaient dans le déroulement de leurs parcours scolaires ? Les enfants scolarisés dans les quartiers défavorisés ne devaient-

[1] Matthew Clayton, Richard Arneson, et Kenneth R. Howe.
[2] L'expression employée est *natural talents*.
[3] Matthew, Clayton, « Rawls and natural aristocraty », *Croatian Journal of Philosophy*, Vol. I, N°3, 2001, pp. 239-259,
<https://warwick.ac.uk/fac/soc/pais/people/clayton/research/rna.pdf> (consulté le 25 juin 2018).

ils pas bénéficier de financements supplémentaires, et plus adaptés, ainsi que de mesures éducatives leur permettant de compenser ce type d'inégalités ?[1]

D'autre part, si la promotion de l'égalité des chances était fortement souhaitable en fin de parcours scolaire, certains ont argué, qu'elle pourrait s'avérer néfaste si elle était mise en place au niveau des établissements élémentaires et secondaires. Il était davantage souhaitable d'y substituer la réalisation d'une égalité de résultats[2] . En effet, alors que l'égalité des chances méritocratique devait permettre aux élèves de bénéficier des mêmes opportunités en fin de scolarité obligatoire, et d'obtenir des occasions favorables et similaires d'effectuer des études supérieures, en dépit de leurs origines sociales ou de leur déficit comportementaux ou cognitifs, les apprentissages dont les élèves devaient bénéficier tout au long de leurs parcours scolaires obligatoires devaient, eux, présenter une obligation de résultat. Est-il possible, par exemple, de demander à un professeur d'école élémentaire d'offrir à ses élèves la simple opportunité d'apprendre à lire ou à compter? Ne se devrait-il pas obtenir des résultats concrets sans possibilité d'échec ? Cette question posée entraîne dans son sillon toute une réflexion sur le rôle du professeur, sa formation, et les moyens que l'État doit mettre en œuvre pour permettre aux enseignants d'atteindre cet objectif de réussite éducative, y compris au sein de quartiers difficiles dans lesquels les enfants connaissent des difficultés exogènes importantes (faible niveau d'instruction des parents, difficultés financières et familiales au sein du foyer, monoparentalité, langues maternelle différentes de celle du pays….). Compte tenu des difficultés rencontrées par certains élèves, est-il pertinent d'attendre de l'institution éducative qu'elle résorbe à elle seule autant d'inégalités scolaires dont les causes, qui semblent être multifactorielles, peuvent également provenir de problèmes extérieurs ?

Enfin, certains ont insisté sur la nécessité de préciser ce que l'on cherchait à mettre en œuvre par le biais l'égalité des chances. Peut-on vraiment élaborer une politique d'égalité des chances optimale sans en préciser les contours éducatifs? Il est alors important de définir ce que l'on cherche à promouvoir. Souhaite-t-on rendre équitable l'accès aux études supérieures et au marché du travail ? S'agit-il de mettre en place une formation citoyenne et politique de qualité ? Cherche-t-on à développer en priorité les interactions sociales entre les individus et leurs capacités à s'épanouir ? Ces questions restent fondamentales dans la mesure où elles

[1] Richard, J. Arneson, « Against Rawlsian Equality of Opportunity », *Philosophical Studies : An International Journal of Philosophy in the Analytic Tradition*, Vol. 93, N°1, 1999, pp. 77-112, <https://link-springer-com.acces.bibliotheque-diderot.fr/content/pdf/10.1023%2FA%3A1004270811433.pdf> (consulté le 25 juin 2018).

[2]Debra, Satz, « Equality, Adequacy, and Education for Citizenship », *Ethics*, Vol.11, N°4, 2007, pp. 623-648, < http://www.mit.edu/~shaslang/mprg/SatzEAEC.pdf> (consulté le 2 juillet 2018).

serviront à élaborer les contours du type de système éducatif à mettre en place. Elles définiront aussi le type d'inégalités scolaires à proscrire, et le sens dans lequel les pouvoirs publics chercheront à améliorer l'insertion des élèves dans une société au sein de laquelle ils seront appelés à évoluer en tant que citoyens responsables et futurs agent économiques.

CONCLUSION

Les inégalités scolaires, au Royaume-Uni, ne sont pas réparties uniformément, et la possibilité accordée aux quatre nations de se démarquer les unes des autres a donné lieu à des différenciations.

En effet, si une partie des inégalités scolaires présentes au Royaume-Uni a les mêmes origines (incidence de facteurs socio-économiques, niveau d'étude des parents, concentration de populations vulnérables au sein des mêmes écoles et des mêmes quartiers…), il est possible de dire que certaines de ces difficultés se manifestent différemment en Angleterre et en Irlande du Nord. Ainsi, l'Irlande du Nord, qui obtient pourtant de très bons résultats à l'échelle nationale, voit ces difficultés se concentrer en majorité sur une partie de sa population, c'est à dire les garçons blancs et protestants. De plus, il est important de rappeler que la sélection pratiquée lors du passage de l'école élémentaire à l'école secondaire ne se fait pas sans créer certains problèmes, car les *grammar schools* accueillent moins d'enfants issus de milieux défavorisés que les écoles secondaires non sélectives, ce qui entraîne une forme de ségrégation sociale. Il en va de même pour les écoles chargées de mettre en place leurs propres procédures de sélection en Angleterre. Ces écoles secondaires ont également tendance à favoriser l'accueil d'élèves issus de milieux plus favorisés, ce qui entraîne également une forme de ségrégation sociale qu'il s'avère difficile à résorber.

De nombreux philosophes se sont intéressés à ces questions et ont tentés de répondre avec pertinence aux problèmes posés par l'émergence des inégalités scolaires au sein des sociétés démocratiques. Le questionnement qui en découle est complexe et ne permet pas d'apporter une réponse tranchée, d'autant plus que plusieurs écoles s'affrontent et ne s'accordent pas toujours.

Il est donc difficile de déterminer précisément une ligne directrice capable de résoudre avec certitude les problèmes dus aux inégalités scolaires existantes. Néanmoins, au Royaume-Uni, les pouvoirs publics ont essayé de mettre en place toute une palette de mesures destinées à compenser les effets des inégalités scolaires désignées comme pénalisantes pour les enfants qui les subissent. Le troisième chapitre portera donc sur l'ensemble des mesures que les différents gouvernements ont mis en place afin de tenter de les réduire.

Chapitre 3

Réduire les inégalités scolaires au Royaume-Uni

La mise en œuvre d'une politique éducative destinée à gommer les inégalités scolaires, et à promouvoir l'égalité des chances semble soulever énormément de questions, et s'avère difficile à cibler. Toutefois, depuis la fin des années 1990, l'identification de la nature des inégalités scolaires présentes dans le Royaume-Uni, et la volonté de les atténuer, afin d'augmenter le niveau de réussite des élèves et des systèmes éducatifs dans leur ensemble, a été une priorité pour les pouvoirs publics.

C'est l'Angleterre qui a consacré le plus de moyens dans la lutte contre les inégalités, car c'est aussi la nation qui possède le plus de ressources financières. De plus, l'importance de son quasi-marché de l'Éducation a nécessité la mise en place d'un certain nombre de mesures destinées à rétablir l'équité entre tous les élèves. En effet, la liberté de gestion donnée à certains établissements scolaires dans le cadre de l'autonomie des écoles a parfois pu entraîner une distorsion du marché, rendant l'accès à certains établissements scolaires difficile pour les élèves les plus fragiles (enfants placés au sein de familles d'accueil ou ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement).

Il est pertinent d'étudier la réponse apportée par les trois autres nations. En effet, la dévolution a donné la possibilité à chacune d'entre elles de se distinguer. Aussi sera-t-il intéressant de détailler les mesures prises au cours de cette décennie, afin de déterminer si la liberté d'action dont elles ont bénéficié leur a permis de mettre en place des politiques éducatives mieux adaptées au profil des inégalités scolaires caractéristiques de chaque système educatif.

1 Réduire les inégalités scolaires : le cas de l'Angleterre

Les pouvoirs publics anglais ont pris certaines mesures adaptées aux particularités de leur système éducatif, et destinées à compenser et à lutter contre les inégalités scolaires. Du fait de la densité de la population et de l'importance du nombre d'élèves concernés, ces politiques se démarquent de ce qui a été entrepris dans les autres nations du Royaume-Uni.

1.1 Les principales politiques pour l'égalité des chances en Angleterre

Entre 1997 et 2010, les nouveaux travaillistes ont mis en place de nombreuses mesures de politiques éducatives visant à réduire les écarts de résultats et les inégalités scolaires à l'échelle nationale[1]. Les politiques les plus ambitieuses, qui furent spécifiquement ciblées sur les écoles en difficultés situées dans des quartiers défavorisées, furent *Education Action Zones* (EAZs) et *Excellences in Cities* (EICs).

Les programmes *Education Action Zones* et *Excellence in Cities* furent lancés respectivement en 1998 et en 1999. Ces initiatives furent présentées comme des solutions innovantes destinées à sortir les écoles en difficultés de l'échec scolaire.

> Nous cherchons à développer de nouvelles voies qui nous permettrons, de manière innovante, d'aider les écoles dont le but sera d'atteindre la totalité des objectifs que nous avons fixés. Cela exigera l'investissement actif de tous les membres concernés, et plus particulièrement celui des parents et des acteurs locaux. Ces initiatives ne pourront se concrétiser avec succès que sur la base d'un partenariat actif qui tiendra soigneusement compte des caractéristiques particulières de chaque secteur concerné […][2]

Leur fonctionnement, qui reposait en grande partie sur la création de partenariats entre les différents acteurs impliqués dans ces projets, fut présenté comme la concrétisation et la mise en pratique des idées défendues par les nouveaux travaillistes. En effet, comme l'expliquent Sally Power et Geoff Whitty[3], leur programme, porté par le courant idéologique de la troisième voie, préconisait de s'engager au-delà de l'ancien dualisme opposant la droite et la gauche, et d'envisager la naissance d'un renouveau démocratique qui serait fait d'expérimentations à l'intérieur même de la société civile. Ainsi, l'action gouvernementale ne

[1] Ente 1997 et 2010, les nouveaux travaillistes ont lancé un ensemble de mesures destinées à lutter contre les inégalités scolaires à l'échelle nationale. Il s'agissait des *National Stratégies.* Cela consistait à articuler toutes les mesures présentées afin de réduire les écarts de résultat, et les mauvaises performances tout en accompagnant davantage les enfants.

[2] « *We want to develop new and imaginative ways of helping schools to achieve our overall objectives. Thtat will require effort from all concerned, and particularly parents and the local community. The initiative will only succeed on the basis of active partnerships, taking careful account of the distinctive characteristics of the areas involved[…] »* Her Majesty Stationery Office, *Excellence in Schools, op. cit.,* p. 39.

[3] Sally, Power, Geoff, Whitty, « New Labour's Education Policy : first, second or third way ? », *Journal of Education Policy*, Vol. 14, N°5, 1999, pp.535-546,
<http://dx.doi.org/10.1080/026809399286206> (consulté le 3juillet 2018).

devait plus s'inscrire dans un courant interventionniste ou au contraire de laisser faire (comme cela avait pu être le cas sous la gouvernance des néolibéraux). L'État devait agir en tant que coordinateur et facilitateur permettant à chacun d'agir et de se responsabiliser. Ce renouveau démocratique devait rassembler tous les acteurs de la société civile et mettre en avant la notion de communauté en insistant sur l'importance de recourir au secteur associatif pour mettre en œuvre ses nouvelles initiatives. Par ailleurs, le concept d'inclusion[1] était mis en avant, et venait remplacer l'ancien égalitarisme de gauche, sans cautionner l'acceptation des inégalités en vigueur sous les néolibéraux.

D'autre part, comme l'expliquent Ivan Reid et Kevin Brain[2], certains ont vu la mise en place de ces nouvelles solutions comme la caractérisation parfaite de la mise en œuvre du programme de la troisième voie dans le sens où il s'agissait à la fois de prendre ses distances avec un État centralisateur, distribuant une offre éducative très bureaucratisée, et la vision des anciens gouvernements conservateurs qui voyaient dans les écoles de simples agents économiques entrant en compétition les uns avec les autres sur un marché. Ainsi, la création de partenariats, impliquant tous les acteurs locaux d'un quartier, permettait de replacer les écoles au centre de la vie communautaire, et de contrer les effets négatifs pouvant être induits par une économie mondialisée agissant sur les liens économiques et sociaux unissant les personnes. Cette approche basée sur la coopération de divers agents économiques permettait donc une intégration réussie de tous les acteurs dans la nouvelle organisation économique mondiale, et d'en atténuer les effets négatifs, et plus particulièrement dans les zones les plus fragiles et les moins dynamiques.

De plus, beaucoup ont vu dans la création des *Education Action Zones* et du programme *Ecellence in Cities*, une volonté gouvernementale de mettre en avant le concept de capital

[1] Dans une communication datée du mois de juillet 2006, le parlement britannique revient sur le manque de clarté et de précision donné au concept d'inclusion. Les parlementaires s'interrogent sur le sens exact de ce concept qu'ils ont du mal à différencier de celui d'intégration. Par ailleurs, ils précisent que la définition qui en a été faite et qui spécifie qu'il s'agit de la volonté de concourir à l'épanouissement de tous les écoliers au sein de leurs classes et de leurs établissements scolaires semble difficilement contestable, mais que cette définition reste trop partielle et floue. Select committee on Education and Skills, *Publication : Clarification of inclusion policy,* Londres, parlement britannique, 6 juillet 2006, <https://publications.parliament.uk/pa/cm200506/cmselect/cmeduski/478/47807.htm> (consulté le 2 juillet 2018).

[2] Ivan Reid, Kevin, Brain, « Education Action Zones : mission impossible ? », *International Sutdies in Sociology of Education,* Vol. 13, N°2, 2003, pp. 195-2016, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09620210300200110?needAccess=true> (consulté le 10 juillet 2018).

social[1]. Dès 1994, très influencés par la théorie du capital social défendue par Robert Putnamm[2], les nouveaux travaillistes ont promu l'idée que la mise en place d'initiatives locales, engageant la participation de différents types d'acteurs locaux, entraînerait la création d'une interdépendance entre les agents impliqués, ce qui pallierait la montée d'un individualisme grandissant responsable d'une certaine forme de désintégration sociale qui serait à la source de nombreux problèmes. Ainsi, dans un rapport publié par la commission sur la justice sociale, organisme indépendant fondé par John Smith alors chef du parti travailliste, il est mentionné que :

> Selon Putnamm, la prospérité économique n'est pas uniquement liée aux performances économiques mais également aux ressources associées aux potentiels sociaux. Le capital social peut permettre d'encourager la venue de nouveaux investissements tout en renforçant la présence de ceux déjà existants ; Il relie très fortement les bienfaits de l'économie et du capital physique aux communautés marginalisées. Les communautés ne tirent pas leur force de leurs richesses ; il est plus juste de dire qu'elles s'enrichissent parce qu'elles sont fortes. Le succès des écoles performantes dépend autant de l'investissement des parents que de la qualité des enseignements transmis par les enseignants […][3]

Par conséquent, la mise en place de ces programmes était présentée comme la solution aux maux qui rongeaient certains quartiers et qui donnaient lieu à l'émergence de cercles vicieux dont la résultante se caractérisait, dans le domaine éducatif, par les mauvais résultats enregistrés par certains établissements scolaires situés au sein de quartiers difficiles.

1.1.1 *Education Action Zones*

En 1998, le gouvernement lança le programme des *Education Action Zones.* Ces regroupements d'une vingtaine d'écoles (ils étaient, en général, constitués d'une majorité d'écoles primaires et deux ou trois établissements secondaires) furent mis en place afin de casser la spirale de la sous-performance et de l'exclusion sociale dans les quartiers défavorisés. Pour ce faire, les dirigeants des futures zones devaient élaborer de nouvelles stratégies innovantes et veiller à ce que ces mesures soient appliquées efficacement dans

[1] Les principaux théoriciens de la théorie du capital social sont Pierre Bourdieu (1980), James Coleman (1988 et 1990) et Robert Putnamm (1995 et 2000).

[2] Robert, D.Putnamm, *Bowling alone : the collapse and revival of American Community,* New York, Simon & Schuster, 2000, 541 p.

[3] *« As Putnamm argues, economic prosperity depends not only on econnomic but also on social ressources. Social capital can encourage new investment as well as making existing investment go further ; it is the glue that bonds the benefits of economic and physical capital into marginalised communities. Communities do not become strong because they are rich ; rather, they become rich because they are strong. Successful schools depends upon involved parents as well as good teachers […] »* The Commission on Social Justice, *Social Justice, Strategies for national renewal,* Londres, Institute for Public Policy Research, 1994, pp.309-310, <https://www.ippr.org/files/publications/pdf/commission-on-social-justice_final_2014.pdf> (consulté le 2 juillet 2018).

l'ensemble des écoles du regroupement. En juin 1998, le gouvernement valida la création de 25 zones (12 devaient être opérationnelles dès septembre 1998, et 13 à partir de janvier 1999). Celle-ci fut suivie d'une deuxième vague de création en septembre 2000, avec l'établissement de 47 nouvelles *Education Action Zones*[1].

Pour obtenir le statut d'*Education Action Zones* et recevoir les fonds nécessaires à la concrétisation d'un tel projet (chaque zone touchait annuellement 1 million de livres sterling, dont 750 000 livres sterling provenant du ministère de l'Éducation, et 250 000 livres sterling provenant des différents sponsors associés au pilotage de la zone), les candidats devaient se soumettre à un appel d'offres et répondre à différents critères. Les premiers regroupements d'écoles furent situés à la fois en milieu urbain et en milieu rural. En versant directement les fonds aux zones sans passer par les collectivités locales, le ministère de l'Éducation pilotait directement ces programmes et gardait la main sur le déroulement de ce processus[2].

Chaque regroupement était dirigé par un *Action forum*. Celui-ci était mis en place grâce à des dispositions légales, et bénéficiait du statut de personne morale. Ses membres avaient le statut d'administrateur. L'*Action Forum* devait regrouper tous les acteurs s'étant engagés à s'investir dans la direction de la zone. Il s'agissait, en général, d'un ou deux membres nommés par le ministère de l'Éducation, des entreprises privées s'étant engagées dans la gestion de la zone, des églises, des membres des conseils d'administration des écoles présentes dans la zone, des parents d'élèves, des collectivités locales, et souvent d'instituts d'enseignements supérieurs. Les membres du Forum devaient établir un plan prévisionnel pour la zone, puis le soumettre au ministère de l'Éducation pour validation. Les premiers plans acceptés furent validés pour une durée de trois ans, puis ils furent reconduits (parfois après modification) pour une durée de cinq ans. Chaque zone était dirigée par un directeur de zone chargé de l'administration quotidienne. Certaines zones choisirent d'employer des équipes de consultants afin d'aider les écoles dans la mise en place de leur plan d'action. De plus, les zones avaient la possibilité, si elles le souhaitaient, de rémunérer leurs enseignants en dehors de la grille indiciaire fixée par le ministère de l'Éducation (cette option fut très peu utilisée), de s'affranchir des programmes scolaires nationaux, et de fixer leurs propres plages horaires[3].

[1] Ivan, Reid, Kevin, Brain, , « *Education Action Zones : mission impossible ? », op. cit.*, pp. 197-200.
[2] Sally, Power, Geoff, Whity, « New Labour's Education Policy : first, second or third way ? », *op. cit.*, p. 543.
[3] OFSTED, *Excellence in Cities and Education Action Zones : management and impact*, Londres, OFSTED publication center, 2003, pp.14-18,

Les premières inspections de l'OFSTED, qui se déroulèrent en 2000, émirent des conclusions mitigées. Les inspecteurs constatèrent que la plupart des plans d'action étaient trop ambitieux, peu précis ou insuffisamment centrés sur les problèmes à l'origine des difficultés qui empêchaient les écoles d'obtenir de meilleurs résultats. De plus, les programmes étaient souvent mal dirigés, et les responsables de zone avaient du mal à définir précisément les objectifs à atteindre. Par conséquent, les enseignants ne disposaient pas d'éléments assez précis pour pouvoir mettre en application ce qui leur était demandé, et cela aboutissait à des jugements trop subjectifs de leur part. Ils pointèrent également du doigt le manque de formation dont aurait pourtant eu besoin le personnel enseignant.

Toutefois, l'OFSTED[1] dégagea tout de même quelques points positifs en soulignant que le regroupement de ces écoles avait été très bénéfique pour les enseignants (surtout pour ceux enseignant en écoles primaires), qui réussissaient à échanger très positivement avec leurs collègues, et à trouver collégialement des solutions aux problèmes identifiés. Ils constatèrent donc que la dissémination des bonnes idées fonctionnait à l'échelle d'une zone donnée. Ils constatèrent également que les partenariats mis en place avec les instituts d'enseignements supérieurs et les entreprises locales étaient porteurs de très bonnes initiatives, et avaient permis l'émergence d'actions concrètes, notamment la formation des équipes de direction, la formation des personnels enseignants aux nouvelles technologies, l'établissement d'un réseau plus développé d'alternance et de stage en entreprise, et un meilleur renouvellement du matériel éducatif.

En 2003, l'OFSTED[2] soulignait que les résultats produits au sein des *Education Action Zones* étaient plutôt mitigés. Si les élèves d'écoles primaires avaient nettement augmenté leurs performances, il n'en était pas de même pour ceux scolarisés au sein des établissements secondaires. Néanmoins, si l'OFSTED se réjouissait des progrès accomplis par les élèves des écoles primaires, il rappelait que ces augmentations de niveaux étaient en partie dues aux politiques éducatives mises en place au niveau national à la fois en lecture et en arithmétique[3]. Il était cependant positif de constater que les résultats en *Key Stage 1* et en *Key stage 2,* même s'ils restaient en dessous des moyennes nationales, avaient augmenté plus rapidement au sein des *Education Action Zones,* ce qui semblait très encourageant compte tenu du niveau des

<http://dera.ioe.ac.uk/4739/1/Excellence_in_Cities_and_Education_Action_Zones_management_and_impact_(PDF_format)%5B1%5D.pdf> (consulté le 5 juillet 2018).

[1] *Ibid.,* pp39-44 et pp. 62-68.

[2] *Ibid.,* pp39-44 et pp. 62-68.

[3] Le ministère de l'Éducation avait, dans le cadre des *National Strategies,* mis en place des mesures spécifiques destinées à l'amélioration de l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul en école primaire.

difficultés rencontrées par ces élèves. Les résultats étaient, en revanche, décevants pour les élèves scolarisés en *Key Stage 3* et en *Key stage 4*. Leurs résultats restaient très en dessous des moyennes nationales (environ 25 points en dessous en anglais, 23 points en dessous en mathématiques). De plus, les écarts de résultat relevés entre les enfants scolarisés en *Key stage 3* dans les EAZs, et ceux scolarisés en *Key stage 3* en dehors des EAZs avaient augmenté, ce qui, comme le soulignait l'OFSTED semblait préoccupant. Les résultats obtenus au GCSE restaient très en deçà des moyennes nationales, car 25% des élèves scolarisés en EAZs réussissaient à obtenir au moins 3 modules situés entre A* et C (alors qu'ils étaient plus de 50% au niveau national).

À partir de 2003, le gouvernement décida d'arrêter les *Education Action Zones* et de les convertir en *Excellence in Cities* (EICs)[1]. Malgré l'engagement, dans un premier temps, de grandes entreprises comme Mc Donald, Shell ou encore IBM[2], il était devenu évident, au fil du temps, qu'il était très difficile pour les EAZs de trouver les financements attendus auprès d'entreprises privées. Il apparut, que chaque zone avait, en moyenne, seulement reçu annuellement la somme de 41 000 livres sterling. Il était possible d'atteindre la somme de 98 000 livres sternling en prenant en compte les avantages en nature (comme par exemple le don de tickets gratuits pour visiter un parc d'attraction). Cependant, sur l'ensemble des zones, seulement cinq d'entre elles avaient réussi à réunir annuellement la somme de 250 000 livres sterling (Oxford, Kingston upon Hull, Hallifax, North South Wark et Newham). En revanche, quinze EAZs n'avaient perçu aucun argent. Ainsi, les résultats produits restaient très mitigés, les établissements secondaires n'ayant pas réussi à progresser significativement, et les partenariats public/privé tant prisés par les nouveaux travaillistes n'ayant pas été à la hauteur[3].

[1] Lesley, Kendall, Lisa, O'Donnell, Sarah, Golden, Kate, Ridley, Stephen, Machin, Simon, Rutt, Sandra, Mc Nally, Ian, Schagen Costas Meghir, Sheila, Stoney, Mariam, Morris, Anne, West, Philipp, Noden, *Excellence in Cities : The national Evaluation of a Policy to raise standard in Urban Schools 2000-2003,* London Schools of Economics, National Education for Educational Research, 2005, pp. 4-6, <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323031127/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR675A.pdf> (consulté le 2 juillet 2018).

[2] BBC News, *Education Action Zones mean business,* 23 juin 1998, <http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/118446.stm> (consulté le 2 juillet 2018).

[3] Will, Woodward, « Education Action Zones dubbed a flop », *The Guardian,* 21 novembre 2001, <https://www.theguardian.com/uk/2001/nov/27/schools.education> (consulté le 2 juillet 2018).

1.1.2 *Excellence in Cities*

Le programme *Excellence in Cities* (EICs) fut lancé en mars 1999[1]. C'était un programme qui s'inscrivait dans la lignée de la politique éducative menée par le gouvernement depuis son accession au pouvoir en 1997. Il souhaitait favoriser l'émergence d'un système éducatif diversifié et non-exclusif, afin d'aider les enfants à développer leurs talents particuliers, tout en visant l'excellence pour tous. Le but d'*Excellence in Cities* était d'offrir une plus grande égalité des chances aux enfants issus des quartiers défavorisés situés dans les grandes villes, et de tenter d'enrayer les problèmes récurrents rencontrés par ces écoles (absentéisme, problèmes de comportement, exclusion définitive). Au commencement, ce programme était uniquement destiné à aider les établissements secondaires en difficultés et situés en zone urbaine. Contrairement au EAZs, les EICs ne devaient pas s'associer avec des agents du secteur privé, ni répondre à des appels d'offres pour obtenir des fonds provenant d'une autre source que celle du ministère de l'Éducation. Les écoles entrant dans le cadre du programme étaient identifiées par le ministère de l'Éducation.

Le principe des EICs était d'établir un partenariat entre la collectivité locale de référence et les établissements secondaires implantés sur son secteur. Une fois le partenariat établi entre les différents acteurs du projet, et le contrat validé par le ministère, les fonds supplémentaires pouvaient être distribués. Bien que les écoles aient établi un partenariat avec leur collectivité locale, la mise en place des mesures préconisées étaient pilotées par l'établissement concerné. Le rôle des collectivités locales s'orientait davantage vers le contrôle et la coordination[2].

Contrairement au programme des EAZs, dont les contours étaient flous, les objectifs des EICs avaient été clairement définis[3] :

- les principes fondamentaux étaient les suivants :

  - demander le meilleur de chaque élève quelque soit son niveau,

  - proposer une offre éducative diversifiée,

  - avoir des établissements qui travaillent en partenariat, mais aussi avec les parents d'élèves et les acteurs locaux,

[1] Lesley, Kendall, Lisa, O'Donnell, Sarah, Golden, Kate, Ridley, Stephen, Machin, Simon, Rutt, Sandra, Mc Nally, Ian, Schagen Costas Meghir, Sheila, Stoney, Mariam, Morris, Anne, West, Philipp, Noden, *Excellence in Cities : The national Evaluation of a Policy to raise standard in Urban Schools 2000-2003, op. cit.,* pp. 1-10.
[2] *Ibid.,* pp. 1-10.
[3] OFSTED, *Excellence in Cities and Education Action Zones : management and impact, op. cit.,* pp. 6-7.

- promouvoir activement l'égalité des chances pour tous.

- Ces principes étaient renforcés par des objectifs précis :

- augmenter le niveau des résultats produits par les écoles secondaires concernées,

- promouvoir l'inclusion en créant de nouvelles opportunités pour les élèves de ces quartiers,

- améliorer la qualité des enseignements reçus,

- favoriser l'enseignement des technologies de la communication et de l'informatique,

- favoriser le passage du niveau élémentaire au niveau secondaire.

- Ces objectifs devaient plus facilement être atteints grâce à :

- la mise en place de programmes de soutien destinés aux 10% des élèves les plus talentueux,

- l'embauche de *Learning mentors* (LMs) chargés de conseiller et d'aider les élèves les plus en difficultés,

- la mise en place d'unités de soutien et d'apprentissage chargées de prendre en soutien les élèves rencontrant des difficultés. Le but de ces unités était de sortir les élèves de leurs classes, de les remettre à niveau grâce à un enseignement spécialisé, puis de les réintégrer dans leurs classes une fois les lacunes comblées,

- la mise en place d'un réseau de centres d'apprentissage urbains situés au sein des établissements secondaires (*City Learning Centers* – CLCs), et centrés sur l'apprentissage de l'informatique et la mise en place de nouvelles méthodes éducatives. Ces centres étaient plus particulièrement destinés aux meilleurs élèves.

De plus, le programme *Excellence in Cities* a repris et étendu d'autres initiatives déjà existantes comme les programmes des *specialist schools*[1] et des *beacon schools*[2]. Au fil du

[1] Les *specialist schools* étaient des écoles secondaires ayant bénéficié de revenus supplémentaires provenant à la fois d'un sponsor privé et du ministère de l'Éducation. Le but était de se spécialiser dans un ou deux domaines. Ces écoles avaient également la possibilité de sélectionner 10% de leurs effectifs sur la base de leurs aptitudes et non de leurs résultats scolaires. Ce programme fut mis en place par les nouveaux travaillistes dans le cadre la diversification des établissements scolaires.

[2] Le programme des *Beacon Schools* fut créé en 1998, dans le but de réduire l'écart de performance qui existait entre les très bonnes et les très mauvaises écoles. Il s'agissait d'identifier les écoles obtenant les meilleurs résultats, et de leur verser une subvention de 35 000 livres sterling par an afin de leur permettre de s'investir dans un travail de partenariat avec les écoles en difficultés.

temps, de nouvelles initiatives ont vu le jour, telles que *The Leadership Incentive Grant* (LIG) ou *the Behaviour Improvement Programme* (BIP)[1].

Au départ, les EICs furent mises en œuvre dans 25 collectivités locales situées dans six conurbations d'Angleterre, puis elles furent étendues jusqu'à englober 57 collectivités locales, et environ un tiers des écoles secondaires du pays. En 2005, les fonds débloqués dans le cadre de ce programme s'élevaient à 386 millions de livres sterling[2].

Au fur et à mesure du développement des EICs, le type d'établissements concernés s'est diversifié et augmenta. Les EICs ont été étendues à certains établissements primaires, et postscolaires afin d'encourager les élèves des quartiers défavorisés à poursuivre leurs études. Ainsi, les anciennes EAZs furent transformées en EICs *Action Zones* ou en *Excellence Cluster*. Un programme pilote baptisé EICs *primary pilot programme,* et un autre appelé *Aimhigher* furent mis en place. Ainsi, les établissements concernés purent bénéficier des mesures destinées aux plus talentueux, des *Learning Mentors*, et de la mise en place d'unités de soutien et d'apprentissage au sein de leurs établissements.

Plusieurs études tentèrent d'évaluer les résultats obtenus par le programme EICs[3]. Toutes aboutirent à la même conclusion : les résultats obtenus sans être totalement négatifs restaient mitigés. Alors qu'il était possible de dégager une nette amélioration et une progression significative des résultats en mathématiques en *key stage 3*, ce n'était pas le cas en anglais et en sciences. De plus, les résultats obtenus en *Key stage 4* ne montraient pas une progression plus importante chez les élèves scolarisés au sein d'une EICs que chez les autres élèves (ce qui sous-entendait que les progressions enregistrées pouvaient être davantage dues aux politiques éducatives implantées nationalement qu'aux mesures spécifiques qui avaient été appliquées dans les EICs). Il est toutefois apparu que les écoles les plus défavorisées bénéficièrent davantage des retombées du programme EICs, et qu'au sein de ce type

[1] Le LIG octroyait aux écoles des fonds additionnels pour qu'elles puissent mettre en œuvre davantage d'initiatives destinées à augmenter la progression des élèves. Le BIP, quant à lui, fut mis en place afin de diminuer les problèmes d'absentéisme et de mauvais comportements. Il s'agissait d'un programme passerelle qui commençait à l'école primaire et continuait en école secondaire.

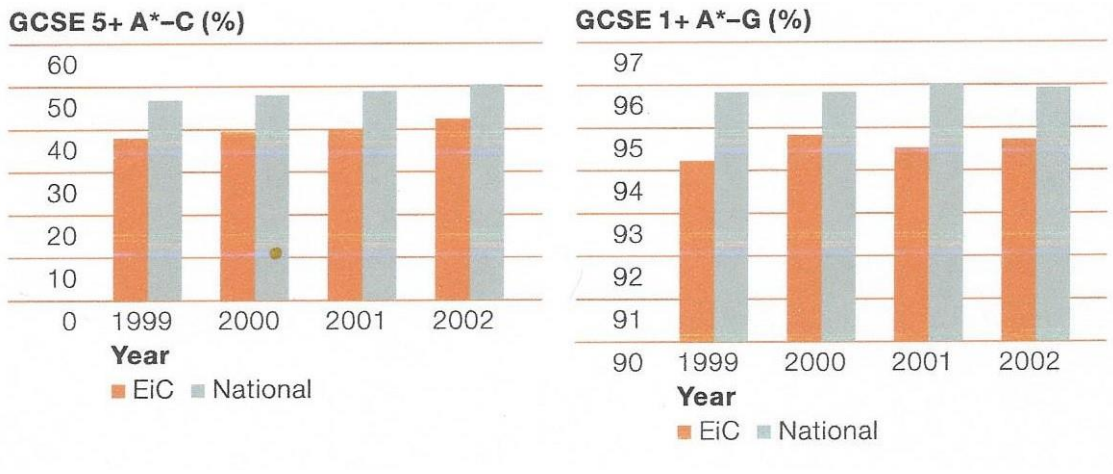
[2] Lesley, Kendall, Lisa, O'Donnell, Sarah, Golden, Kate, Ridley, Stephen, Machin, Simon, Rutt, Sandra, Mc Nally, Ian, Schagen Costas Meghir, Sheila, Stoney, Mariam, Morris, Anne, West, Philipp, Noden, *Excellence in Cities and Education Action Zones : management and impact, op. cit.,* pp. 1-10.

[3] Stephen, Machin, Sandra, Mc Nally, Costas, Meghir, *Ressources and Standard in Urban Schools,* Londres, London School of Economics, Center for economics of Education, 2007, 40 p., <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530657.pdf >(consulté le 4 juillet 2018).
Lesley, Kendall, Lisa, O'Donnell, Sarah, Golden, Kate, Ridley, Stephen, Machin, Simon, Rutt, Sandra, Mc Nally, Ian, Schagen Costas Meghir, Sheila, Stoney, Mariam, Morris, Anne, West, Philipp, Noden, *Excellence in Cities and Education Action Zones : management and impact, op. cit.,* pp. 4-6.

d'établissements, ce ne soit pas les élèves les plus en difficultés qui en aient tiré les bénéfices, mais plutôt ceux obtenant soit de très bons résultats, soit des résultats moyens.

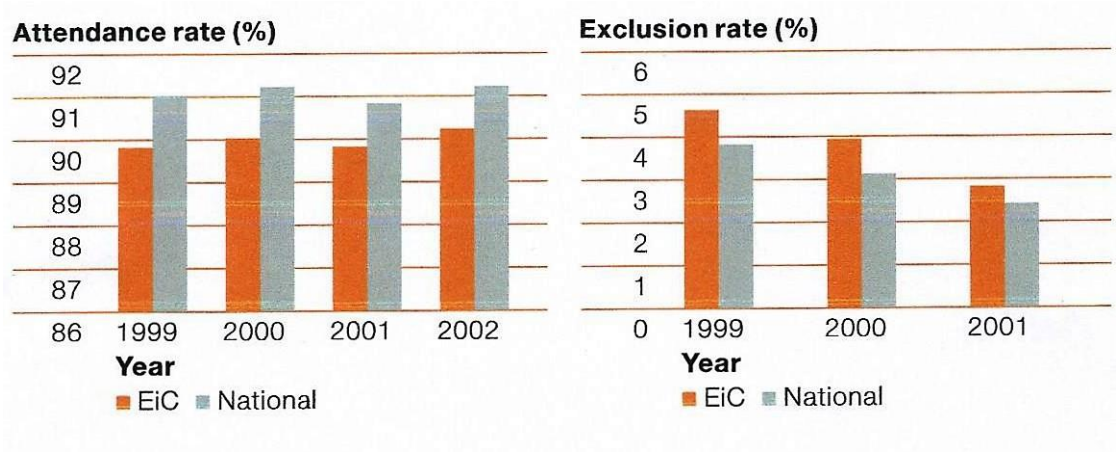
D'autre part, si les écoles bénéficiant du programme EICs virent une diminution de leur taux d'absentéisme, les résultats semblent plus mitigés en ce qui concerne les problèmes de comportement. Alors que le personnel enseignant et d'encadrement interrogé semblait trouver une amélioration du comportement chez leurs élèves, les résultats produits lors des études semblent moins positifs, et montrent surtout une amélioration du comportement chez les meilleurs élèves.

Il apparaît donc que les politiques éducatives compensatoires destinées à gommer les différences inhérentes aux statuts économiques et sociaux des élèves n'ont pas démontré leur complète utilité. Sans être totalement inefficaces, elles n'ont pas réussi à réduire significativement les inégalités existantes entre les élèves issus de milieux différents.



(Source : OFSTED, 2003)

Schémas 61 & 62. Taux d'obtention des modules au GCSE au sein des EICs



(Source : OFSTED, 2003)

Schémas 63 & 64. Évolution du taux d'absentéisme et d'exclusion au sein des EICs entre 1999 et 2002

Ce constat a entraîné de nombreuses critiques vis-à-vis de la politique éducative menée par le gouvernement. Ainsi, Stephen J. Ball[1], s'interroge sur la non-reconnaissance par les nouveaux travaillistes du caractère sociétal propre aux inégalités sociales, et au fait que ces problèmes ne soient pas combattus en priorité :

> L'équité était rarement présentée comme l'un des objectifs à atteindre, et elle était liée à la réussite d'autres fins et d'autres buts, en général économiques […][2]
>
> Sous cet angle le principe d'exclusion était construit et abordé essentiellement comme un problème provenant des faiblesses présentes au sein de la communauté ou de la famille plutôt que comme résultant d'un problème économique lié à des inégalités structurelles. Les familles et leurs situations, leurs cultures étaient les principaux responsables, ainsi lorsque cela devenait opportun, l'État devait intervenir afin d'enrayer le cycle de reproduction de ces déficits et désavantages […][3]

[1] Stephen, J.Ball, *The Education debate, second edition*, Bristol, The Policy Press, 2013, 258 p.
[2] *« Equity was rarely presented as a primary goal of policy in itself and was tied to the achievement of other ends and purposes, usually economics » Ibid.*, p.175.
[3] « *Whithin this approach exclusion was constructed and addressed as primarily a social problem of community and family inadequacies rather than an economic problem of structural inequality. Families and circumstances, and cultures are to blame, and, where appropriate, the state will intervene to « interrupt » the reproduction of deficit and disadvantage » Ibid.*, p.176.

De plus, comme l'expliquent Gewirtz et al[1], les zones identifiées comme défavorisées, et désignées comme censées permettre aux habitants de participer aux processus décisionnels en leur ouvrant la participation aux conseil d'administration ou aux *Action Forum* étaient, dans les faits, très souvent dirigées par des hommes blancs occupant un poste de direction, ce qui ne laissait que très peu d'espace aux habitants pour s'exprimer et prendre part aux actions menées[2].

Gewirtz et al ont mené toute une série d'entretiens avec des parents issus de quartiers défavorisés, et ils ont pointé du doigt ce qu'ils considéraient comme des dysfonctionnements dans la mise en place des politiques éducatives menées par le gouvernement, ce qui pourrait en partie expliquer les raisons de certains échecs :

- un manque de valorisation des relations familiales existantes, et une tendance du gouvernement et de leurs représentants travaillant au sein de ces zones défavorisées à souvent qualifier de dysfonctionnelles et déficientes les relations parents/enfants[3]. Les auteurs ont contesté ces affirmations. Lors des entretiens qu'ils ont effectués, ils se sont rendus compte que la majorité des parents, bien que dans des situations sociales et familiales difficiles, valorisaient l'éducation et s'inquiétaient de l'avenir professionnel de leurs enfants ainsi que de leurs futures conditions de vies, et souhaitaient que leurs enfants réussissent à évoluer sereinement à l'âge adulte.

- ils ont, par ailleurs, souligné l'incapacité des pouvoirs publiques à mettre ces parents d'élèves en capacité d'interagir efficacement avec les services sociaux, les représentants gouvernementaux et les personnels d'enseignement et de direction. En effet, à l'inverse des classes moyennes et supérieures, qui disposaient de connaissances suffisantes et d'une bonne expertise leur permettant de faire assez facilement des choix adaptés, ils ont constaté que ces compétences faisaient grandement défaut aux personnes issues des classes populaires qui rencontraient de nombreuses difficultés lorsqu'il s'agissait d'entrer en contact avec ces protagonistes. Ainsi, qu'il s'agisse d'un simple choix d'orientation, de problèmes

[1] Sharon, Gewirtz, Marny, Dickinson, Sally, Power, David, Halpin, Geoff, Whitty, « The deployment of Social Capital Theory in Educational policy and provision : the case of Education Action Zones in England », *British Educational Research Journal*, Vol. 31, N°6, décembre 2005, pp. 651-673, <https://onlinelibrary-wiley-com.acces.bibliotheque-diderot.fr/doi/epdf/10.1080/01411920500314620> (consulté le 6 juillet 2018).

[2] Il faut préciser qu'il était très difficile pour les pouvoirs publics de recruter des parents dans les instances décisionnaires, et qu'il y avait très peu de volontaires.

[3] De plus, les auteurs de l'enquête déplorent la tendance autoritaire prise par le gouvernement qui sanctionna assez durement les parents d'enfants absentéistes en leur infligeant des amendes, et même parfois, en cas de récidives, des peines de prison.

d'apprentissage ou de comportement ou encore de litiges avec l'administration, il s'avère qu'ils ne disposaient pas des atouts nécessaires pour mener à bien ce type de démarches. En ce sens, les auteurs soulignèrent l'échec de la politique éducative des nouveaux travaillistes qui visait à réintroduire plus d'égalité entre les élèves, en aidant leurs parents à s'investir efficacement dans leur éducation.

1.2 Combattre les inégalités scolaires dans les établissements secondaires

Avec la mise en place du quasi-marché et la diversification des établissements scolaires, il est apparu qu'il était difficile pour les familles des enfants issus des quartiers défavorisés de choisir équitablement un établissement secondaire. Il en résultait une distorsion du quasi-marché avantageant les classes moyennes et supérieures au dépend des classes populaires. C'est la raison pour laquelle les pouvoirs publics anglais ont cherché à réguler les procédures d'admission afin de compenser ces éventuelles distorsions.

D'autre part, la mesure de l'écart de résultat séparant les différentes catégories d'élèves à l'entrée et à la fin du secondaire permet également de mettre en lumière les difficultés qui constituent des obstacles persistants à la réussite des élèves, et donne une indication sur la pertinence de l'ensemble des politiques éducatives compensatoires menées par les nouveaux travaillistes entre 1997 et 2010.

1.2.1 Les codes d'admission

La régulation des procédures d'admission au sein des écoles, et notamment lors du passage du niveau élémentaire au niveau secondaire, est un problème qui ne se pose qu'en Angleterre, car c'est la seule nation qui a permis à certaines de ses écoles de recruter leurs élèves sans passer par les collectivités locales. Ce mode de recrutement n'existe pas en Écosse et au Pays de Galles où toutes les procédures d'admission sont centralisées au niveau des collectivités locales. En Irlande du Nord le problème est différent puisque les enfants sont, en grande majorité, scolarisés au sein d'établissements religieux à l'école primaire, puis, par la suite, leur affectation dans le secondaire est déterminée en fonction du résultat obtenu à l'examen du 11+[1].

En Angleterre, les conseils d'administration de certaines écoles (les *voluntary aided*, les *foundation schools,* les *academies* et les *city technology colleges*[2]) sont autorisés à recruter

[1] C'est également le cas des 164 *grammar schools* anglaises dont l'existence a perduré jusqu'à aujourd'hui.
[2] Voir pp. 102-107.

leurs élèves, et à définir leurs procédures d'admission sans en référer aux collectivités locales. Ce n'est pas le cas des *community schools* et des *voluntary controlled schools* qui ne possèdent pas cette capacité, et s'en remettent aux collectivités locales pour recruter leurs élèves. Ce sont également les collectivités locales qui définissent les procédures d'admission de ces écoles.

Comme nous l'avons vu précédemment[1], plusieurs études ont démontrées que le taux d'enfants éligibles au FSM (*free school* meal) est beaucoup plus faible dans les écoles publiques qui ne sont pas rattachées aux collectivités locales que dans les écoles gérées par les collectivités locales. C'est la raison pour laquelle les gouvernements travaillistes ont cherché à règlementer les procédures d'admission entre 1998 et 2010. Ils ont publié toute une série de codes qui sont devenus, au fil des ans, de plus en plus contraignants légalement.

Les conservateurs, comme les nouveaux travaillistes, ont prôné l'ouverture du choix parental et ont encouragé la diversification des établissements scolaires[2]. Celle-ci s'est développée de manière exponentielle depuis 1988[3]. Toutefois, Anne West s'est interrogée sur la capacité réelle des parents à effectivement choisir l'établissement scolaire de leurs enfants. En effet, ne serait-il pas plus juste d'évoquer une ouverture qui permet aux parents de postuler pour l'école de leur choix ? Il semble évident qu'en cas de demande excédentaire, c'est l'école qui effectue le choix final en acceptant ou en rejetant certaines candidatures[4]. De plus, il apparaît que le choix d'une école se trouve toujours limité géographiquement, car les enfants n'ont pas la capacité d'effectuer de très longues distances pour se rendre à l'école[5]. Ainsi, malgré l'ouverture d'un quasi-marché, le choix d'une école restera très souvent limité à

[1] Voir Tableaux 68 et 69, pp. 402-403.

[2] Cette diversification, même si elle fut encouragée dans l'ensemble du système scolaire, s'est davantage développée au niveau secondaire qu'au niveau élémentaire.

[3] Bien que cette étude s'attache à définir la portée de la politique éducative menée au Royaume-Uni entre 1997 et 2010, il est frappant de constater que la diversification des établissements scolaires a continué de croître après 2010. En effet, la coalition a mené une importante politique éducative de diversification des établissements scolaires anglais avec l'augmentation du nombre des *academies* et la création des *free schools*.

[4] Anne, West, « School, choice, equity and social justice : the case for more control », *British Journal of Educational Studies,* Vol. 54, N°1, 2006, pp.15-33,
<https://www-tandfonline-com.acces.bibliotheque-diderot.fr/doi/pdf/10.1111/j.1467-8527.2006.00334.x?needAccess=true> (consulté le 15 juillet 2018).

[5] Camina et Iannone ont étudié la manière dont les parents choisissent l'affectation de leurs enfants. Il apparaît que les familles effectuent leurs choix dans un périmètre géographique très restreint, souvent limité au quartier d'habitation (ce qui limite souvent le choix entre deux ou trois écoles). De plus, peu d'entre elles consultent les tableaux de classements. Ainsi, la réputation d'une école se construit surtout par le bouche à oreille, ce qui, objectivement, ne rend pas toujours compte de la réalité des résultats enregistrés par les écoles. M.M. Camina, P. Iannone, « Housing Mix, School Mix : barriers to success », *Journal of Education Policy,* Vol. 29, N°1, 2014, pp.19-43,
<http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.783933> (consulté le 10 octobre 2017).

un quartier, et le choix s'effectuera entre deux ou trois écoles[1], ce qui restreint la portée du quasi-marché.

En Angleterre, les parents qui souhaitent inscrire leurs enfants au sein d'une école dont les procédures sont gérées par les collectivités locales peuvent émettre au maximum trois voeux qu'ils classent par ordre de préférence en remplissant un formulaire appelé *common application form*[2]. Certaines de ces écoles ont le droit d'obtenir des informations complémentaires sur les candidats en demandant aux parents ou aux tuteurs légaux de remplir un formulaire supplémentaire (*supplementary information forms* – SIFs)[3]. Si l'école choisie en priorité par la famille n'est pas en demande excédentaire, alors la collectivité locale est obligée d'affecter l'enfant dans l'établissement souhaité. Dans le cas contraire, les collectivités locales élaborent les procédures d'admission en fonction des critères définis dans les codes de procédures d'admission.

Pour les familles, qui postulent auprès d'établissements dont l'admission des élèves est déterminée par leur conseil d'administration, la même règle s'applique que pour les collectivités locales. Si l'établissement n'est pas en demande excédentaire il doit accepter les candidatures qui lui sont adressées. Dans le cas contraire, l'établissement est libre d'établir ses propres procédures d'admissions. Or, au regard des différentes études produites, il s'est avéré que les écoles ayant la possibilité de mettre en place leur propres procédures d'admission en cas de demande excédentaire privilégiaient les élèves présentant les meilleurs résultats, et qui ne rencontraient aucuns problèmes de comportement[4].

Pour Anne West, Hazel Pennell et Audrey Hind[5], cette distorsion du quasi-marché pourrait avoir plusieurs explications. La mise en place de tableaux de classement a incité les écoles à obtenir de meilleurs résultats afin de gagner des places dans le classement final. Toutefois, il semblerait que cet objectif soit entré en contradiction avec la volonté d'établir l'égalité des chances et le renforcement de la justice sociale. Le ministère exigeait des écoles

[1] Pour élargir la portée de leur choix, les parents ont la possibilité de choisir l'internat pour leurs enfants, mais cette option est peu envisagée au secondaire et pas du tout en primaire.
[2] Anne, West, « School, choice, equity and social justice : the case for more control », *op. cit.*, pp.15-33.
[3] Anne West s'est interrogée sur le potentiel sélectif de ce type de document. En effet, le fait de demander des informations supplémentaires ne serait-il pas une manière d'interroger les parents sur leur capacité à remplir ce type de document et à vérifier leur niveau d'instruction en leur faisant rédiger certaines questions ?
[4] Ce n'est qu'à partir de 2007 que les codes d'admission sont devenus contraignants légalement. Précédemment, les écoles avaient la simple obligation de les consulter mais n'avaient aucune obligation de les appliquer.
[5] Anne, West, Hazel, Pennell, Audrey, Hind, « Quasi-regulation and Principal-agent relationships », *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 37, N°6, 2009, pp. 784-805, <http://journals.sagepub.com.acces.bibliotheque-diderot.fr/doi/pdf/10.1177/1741143209345563> (consulté le 25 juillet 2018).

d'être performantes et d'améliorer leurs résultats, tout en insistant sur la poursuite de l'égalité des chances. Selon les auteurs, il s'agirait d'objectifs difficiles à concilier. Par conséquent, les écoles ayant obtenu la possibilité de recruter elles-mêmes leurs élèves auraient eu tendance à privilégier l'augmentation du niveau de leur établissement tout en négligeant la poursuite d'une plus grande justice sociale.

D'autre part, de nombreux établissements chargés du recrutement des élèves sont des écoles religieuses (anglicanes et catholiques). Il est apparu que ces écoles auraient eu des intérêts différents de ceux partagés par les écoles non-confessionnelles publiques. Ces dernières auraient uniquement répondu à la mise en place de la politique publique attendue par le ministère de l'Éducation et les collectivités locales. *A contrario,* il semblerait que les écoles religieuses, auraient également répondu aux attentes exprimées par leurs diocèses (ex : privilégier les enfants de confession anglicane ou catholiques au sein de leurs établissements scolaires). Cependant, il se trouve que les enfants issus de ces populations proviennent de milieux socio-économiques plutôt favorisés. Cela aurait donc institué une certaine forme de discrimination vis-à-vis des communautés environnantes[1].

Conscient de l'existence de ces problèmes, le ministère décida dès 1998 d'émettre un code d'admission (qui n'était cependant pas contraignant légalement), et il mit en place un organisme rassemblant des arbitres (*office of the schools adjudicator*) chargés de superviser la mise en application du code d'admission. Entre 1999 et 2010[2], les nouveaux travaillistes émirent cinq codes d'admission[3] qui permirent de définir précisément les contours des procédures d'admission que les écoles avaient la possibilité de mettre en place. De plus, la loi de 2006 (*The Education and Inspections Act (2006)*) supprima la possibilité de mener des entretiens avec les familles dans le cadre des procédures d'admission. Chaque code reprenait l'autre en apportant des précisions sur les modalités d'admission à prendre en compte. À partir de 2007[4], certaines clauses devinrent contraignantes pour les collectivités locales et les conseils d'administration chargés de l'admission des élèves. Les clauses contraignantes

[1] Rebecca, Allen, Anne, West, « Why do faith secondary schools have advantaged intakes ? The relative importance of neighbourhood characteristics, social background and religious identification amongst parents », *British Educational Research Journal,* Vol. 37, N°4, pp. 691-712, <https://onlinelibrary-wiley-com.acces.bibliotheque-diderot.fr/doi/full/10.1080/01411926.2010.489145> (consulté le 10 janvier 2018).

[2] La publication des codes d'admission fut permise par la publication de la loi *Schools and Standards and Framework Act* qui fut votée en 1998. Certaines modifications furent insérées dans la loi datant de 2006.

[3] Les cinq codes d'admission furent publiés aux dates suivantes : 1999, 2003, 2007, 2009, 2010.

[4] Department for Education and Skills, *School admission code*, Londres, DFES publications, 2006, 100 p., <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2006-school-admissions-code.pdf> (consulté le 25 juillet 2018).

étaient indiquées par les mentions surlignées en rouge *must* et *must not*. Les clauses uniquement consultatives étaient indiquées par la mention surlignée en bleue *should*.

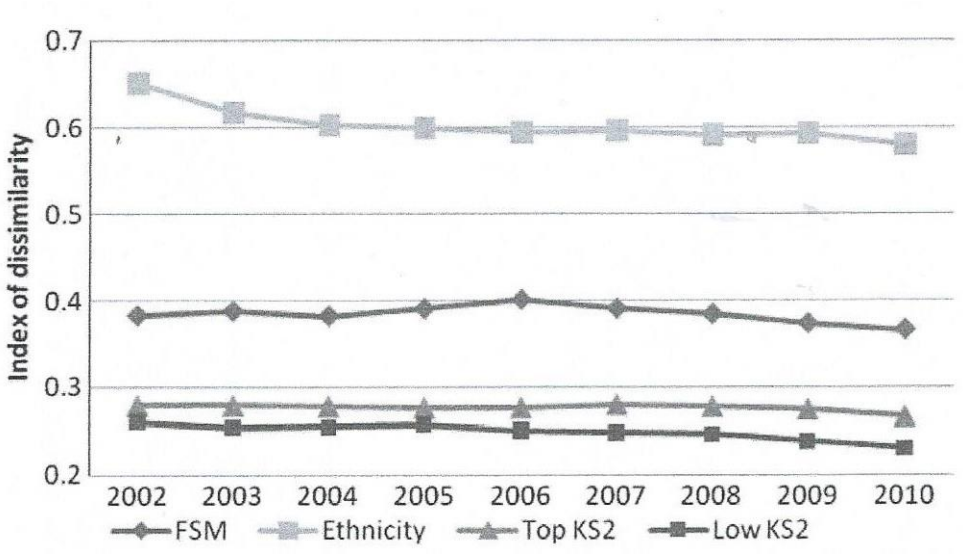
Les codes stipulent[1] que le système d'admission doit garantir l'égalité des chances de chaque enfant en ouvrant les mêmes opportunités pour tous. Chaque famille doit pouvoir déposer la candidature de son enfant dans les établissements scolaires de son choix, sans qu'aucune discrimination ne vienne entraver cette décision. Il est également précisé que les procédures d'inscription doivent être claires et compréhensibles pour tous. Néanmoins, les organismes chargés de gérer les procédures d'admissions (les collectivités locales ou les conseils d'administration des écoles) restent libres de fixer leurs propres critères, qui doivent être établis en concertation avec les différents acteurs de la localité concernée (parents, écoles, représentants ecclésiastiques…) et qui doivent entrer en conformité avec les normes définies par le code d'admission. Ces critères d'admission doivent s'accorder à promouvoir l'égalité des chances pour chaque enfant, ainsi que la réussite de chaque établissement scolaire en fixant des objectifs d'excellence. Les refus doivent toujours être justifiés, et chaque famille à le droit de recevoir une explication claire motivant le refus. Il est, par ailleurs, clairement stipulé qu'il est interdit de mener des entretiens préalables à l'admission des élèves. La sélection des élèves n'est permise que dans certains types d'établissements (*grammar schools*, *specialist schools*) et est très encadrée. Les écoles autorisées à sélectionner leurs élèves doivent le faire selon les critères définis par le ministère. Par exemple, dans le cas des *specialist schools*, il n'est pas permis de sélectionner plus de 10% des effectifs. Les écoles ne sont autorisées à le faire que dans les domaines énoncés par la loi, et uniquement en évaluant les aptitudes naturelles des enfants. Il est interdit d'évaluer leurs compétences scolaires. Enfin, il est stipulé que la priorité doit être donnée aux enfants présentant des difficultés scolaires et bénéficiant d'un programme éducatif adapté, ainsi qu'aux enfants placés au sein de foyers ou de familles d'accueil, car leur grande vulnérabilité les rend prioritaires.

Une étude parue en 2012[2] dans le *Journal of Education Policy* s'est interrogée sur les effets produits par la publication et la mise en place de ces différents codes sur les politiques d'admission en Angleterre. Il apparaît qu'il est difficile d'évaluer uniquement les retombées

[1] Department for children, schools and families, *School admission code,* Londres, TSO (the stationnery office), 2008, pp. 12-43,
<http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2008-school-admissions-code.pdf> (consutlé le 25 juillet 2018)

[2] Rebecca, Allen, John Coldron, Anne, West, « The effect of changes in published secondary school admissions on pupil comosition, *Journal of Education Policy*, Vol. 27, N°3, pp. 349-366,
<http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2011.604137> (consulté le 21 juillet 2018).

issues de la mise en application de ces codes, dans la mesure où d'autres politiques visant à rétablir l'égalité des chances on été menées conjointement, et sur la même période. Néanmoins, selon les auteurs, il semblerait que ce type de mesures ait donné lieu à quelques changements dans la composition sociale des meilleurs établissements scolaires. Il semblerait qu'ils aient, de ce fait, recrutés des élèves aux profils plus diversifiés. De plus, ils reconnaissent qu'il est essentiel que de telles mesures soient mises en place car elles favorisent l'égalité des chances en permettant à tous de postuler dans les mêmes conditions. Toutefois, et malgré une légère augmentation de la mixité sociale au sein des établissements secondaires, le schéma 64 montre clairement que les résultats obtenus entre 2002 et 2010 n'ont pas abouti à un bouleversement de la situation, qui est restée très stable.



(Source : Allen & al, 2012)

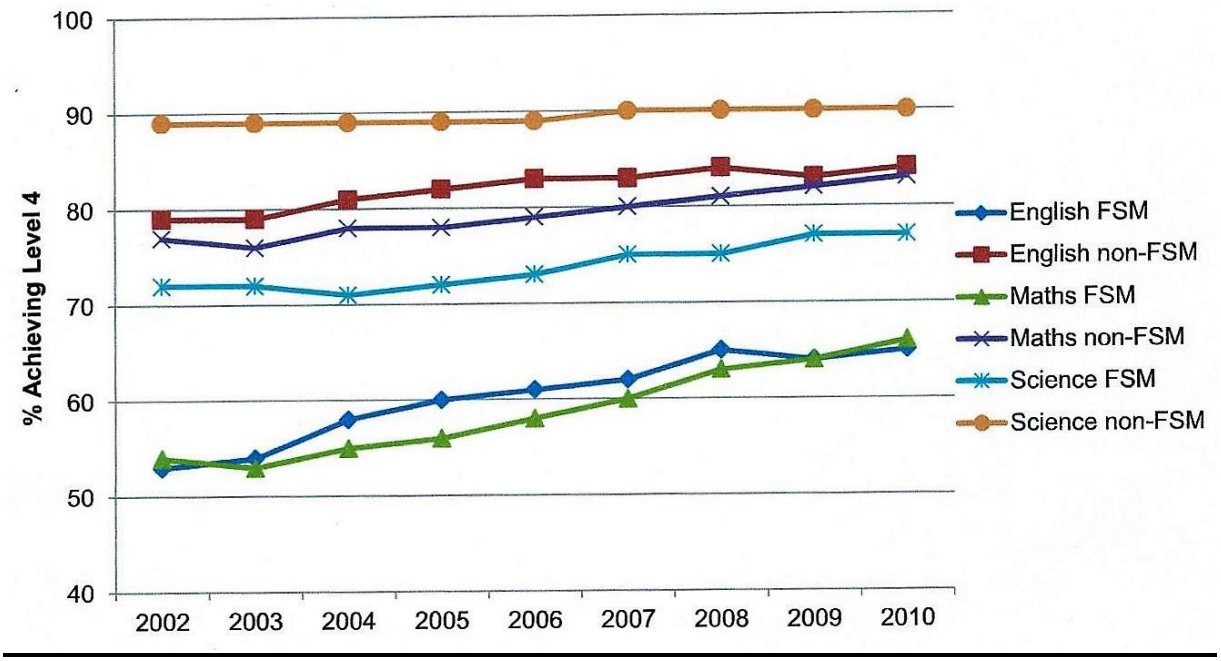
Schéma 65. Niveau de ségrégation dans les écoles secondaires anglaises entre 2002 et 2010

1.2.2 La réduction de l'écart de résultat en Angleterre

Bien qu'il soit difficile d'évaluer les retombées exactes des politiques éducatives et des mesures de régulation du quasi-marché que nous venons d'étudier, il semblerait, qu'entre 2002 et 2010, l'écart entre les résultats obtenus par les différentes catégories d'élèves ait diminué (voir schémas 65 et 66). Une étude de la *London School of economics and Political*

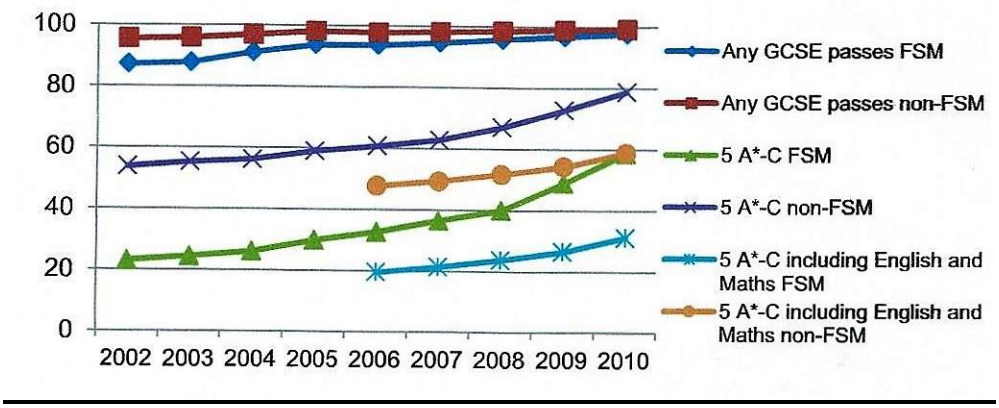
Science parue en 2013[1] a fait une analyse approfondie des politiques éducatives menées par les nouveaux travaillistes entre 1997 et 2010. Si, comme le précise les auteurs, il est toujours difficile d'affirmer que les résultats scolaires enregistrés sur cette période sont exclusivement liés aux politiques éducatives mises en œuvre par les nouveaux travaillistes, on se doit de constater une réduction importante de l'écart de résultat entre les élèves anglais éligibles au FSM et ceux non éligibles au FSM. Ainsi, entre 2002 et 2010, l'écart s'est réduit de 7 points en anglais, de 6 points en mathématiques et de 4 points en sciences. De plus, comme l'expliquent les auteurs de cette étude, les progrès accomplis par les élèves éligibles au FSM sont nettement plus conséquents que ceux produits par les élèves non éligibles au FSM. En effet, on constate une progression de 1 à 2 points de pourcentage par an en anglais et en mathématiques à partir de 2003. Le gain est même supérieur en 2007 et 2008. Même s'il reste difficile d'établir des liens directs entre les politiques éducatives et les résultats scolaires, il est important de préciser que les enfants qui sont arrivés en *Key stage 2* entre 2004 et 2010 sont ceux qui ont bénéficié de la réduction du nombre d'élèves par classe à l'école élémentaire, et qui ont bénéficié de programmes pédagogiques rénovés. De plus, de nouvelles méthodes furent introduites pour modifier l'apprentissage de la lecture, celui de l'écriture et du calcul, en les renforçant.

[1] Ruth, Lupton, Polina, Obolenskaya, *Labour's Record on Education : Policy, spending and outcomes (1997-2010), op. cti.*, pp. 34-44.



(Source : Centre for analysis of social exclusion, 2013)

Schéma 66. Pourcentage d'élèves éligibles et non éligibles au FSM atteignant le niveau attendu en *Key Stage 2* entre 2002 et 2010



(Source : Centre for analysis of social exclusion, 2013)

Schéma 67. Pourcentage d'élèves éligibles et non éligibles au FSM obtenant des modules au GCSE entre 2002 et 2010

Le même constat peut être fait en *Key stage 4* (schéma 66). Entre 2002 et 2010, on a observé une importante réduction du taux d'élèves éligibles au FSM sortant du système scolaire sans aucun diplôme. Alors que ce taux était de presque 13% en 2002, il est tombé à 2% en 2010. D'autre part, il faut souligner l'importante progression accomplie par les élèves éligibles au FSM dans l'acquisition d'au moins cinq modules notés entre A*et C au GCSE (toutes matières confondues). Ce taux, très faible en 2002, a significativement augmenté, venant rattraper le taux des élèves non-éligibles au FSM ayant réussi à acquérir au moins cinq module notés entre A* et C dont un en anglais et un en mathématiques. Il faut, cependant, noter la plus faible progression des élèves éligibles au FSM réussissant à obtenir au moins cinq modules au GCSE notés entre A* et C, dont un en anglais et un en mathématiques. Cela atteste de la difficulté, pour les élèves issus des milieux défavorisés, à réussir à obtenir de très bons résultats lorsqu'il s'agit d'étudier des modules plus académiques.

On constate également, malgré les progrès accomplis, une persistance des écarts de résultat entre les élèves éligibles au FSM et ceux non éligibles au FSM, notamment lorsque la mesure se concentre uniquement sur la comparaison des résultats comprenant l'obtention d'au moins cinq modules au GCSE notés entre A* et C, dont un en anglais et un en mathématiques. Les auteurs précisent que, dans ce cas précis, la diminution des écarts de résultat est restée pratiquement inchangée sur toute la période étudiée.

Il faut préciser que le choix des matières qui permettaient aux élèves de passer les modules du GCSE était déterminant pour la suite de leur parcours scolaire[1]. En effet, les modules disponibles au GCSE comprenaient à la fois des matières académiques et des matières professionnelles. Or, selon les auteurs, les élèves éligibles au FSM et issus des quartiers défavorisés auraient eu tendance à choisir des matières moins académiques et plus professionnelles, menant moins aux études universitaires et davantage aux formations professionnelles. Néanmoins, et compte tenu de la structure même du GCSE, il est intéressant de constater que le taux des élèves éligibles au FSM s'inscrivant aux *Highers level* a significativement augmenté après 2008[2]. Selon les auteurs, cette forte progression pourrait être la conséquence des importantes politiques éducatives visant à rétablir l'égalité des chances menées par les nouveaux travaillistes entre 1997 et 2010.

[1] Le GCSE, qui fut introduit en 1988, a été réformé en 2014 et fonctionne différemment actuellement.
[2] Le GCSE avait la particularité de fonctionner de manière différenciée. Il offrait la possibilité aux élèves de s'inscrire soit au *foundation level* qui étaient plus simples et ne permettaient pas aux élèves d'obtenir une note supérieure à C, soit aux *Higher level* qui permettait d'obtenir la note maximale de A*.

2 Réduire les inégalités scolaires : le Pays de Galles, l'Écosse et l'Irlande du Nord

L'analyse des politiques éducatives mises en place pour lutter contre les inégalités scolaires permettra de dégager les tendances de fonds, qui ont émergé dans chacune des trois nations, et de déterminer si l'autonomie qui leur a été accordée suite au passage de la dévolution leur a donné l'opportunité de différencier les politiques destinées à augmenter l'égalité des chances.

2.1 Le Pays de Galles et l'Écosse

Si le Pays de Galles a obtenu des résultats plus faibles que l'Écosse aux enquêtes internationales, il apparaît que ces deux nations, sans avoir des profils totalement identiques, possèdent des caractéristiques communes qui permettent de les rapporcher. En effet, avec des taux de pauvreté importants, elles ont la particularité de concentrer d'importantes zones défavorisées. Elles se distinguent également en possèdant une grande variabilité des résultats qui ne se situe pas entre les établissements scolaires, mais au sein de ces établissements scolaires, voire même dans les classes. Il semble donc intéressant d'analyser successivement les réponses apportées par leurs pouvoirs publics dans la lutte contre les inégalités.

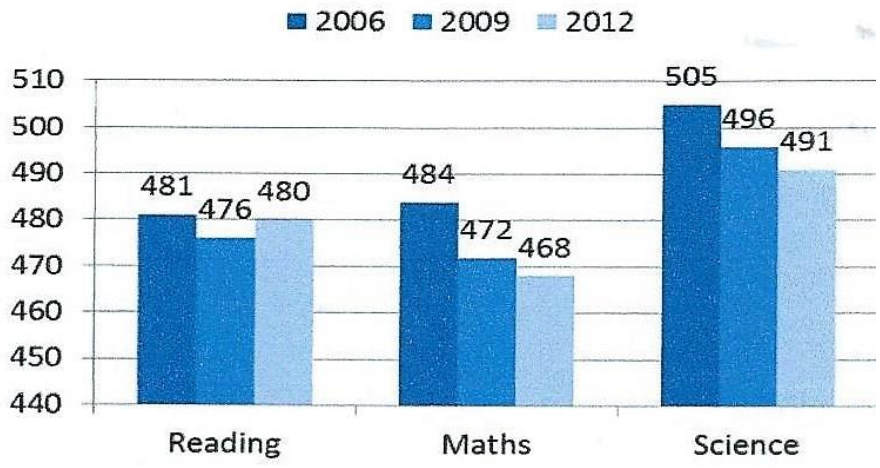
2.1.1 Le Pays de Galles

À la suite dela mise en place de la dévolution, le Pays de Galles a pris des mesures de politique éducative qui lui ont permis de se démarquer du système éducatif anglais. Entre 2001 et 2009, une ligne directrice fut clairement dessinée par la ministre de l'Éducation, notamment par le biais de deux documents intitulés : *The Learning country : a paving document, a comprehensive Education and lifefong learning programme to 2010* (2001) et *The Learning country : vision into action* (2006)[1]. Malgré, les importantes réformes menées (notamment avec la refonte du *key stage 1* et la mise en place de la *foundation phase*[2]), les résultats obtenus en 2009 lors de l'enquête PISA furent très décevants et produisirent un électrochoc sur l'ensemble de la classe politique galloise, qui, dès 2011, décida de pousser encore plus loin les réformes engagées.

Comme le montre le schéma 67, entre 2006 et 2012, les résultats obtenus lors de l'enquête PISA ont accusés d'importantes baisses en mathématiques et en sciences. Ils restent

[1] Voir pp. 128-131.
[2] Voir pp. 167-172.

en dessous de la moyenne de l'OCDE en compréhension écrite malgré une légère remontée du score en 2012.



(Source : OCDE, 2013)

Schéma 68. Évolution des résultats obtenus par le Pays de Galles lors de l'enquête PISA entre 2006 et 2012

En 2009 l'ensemble des résultats obtenus se situaient bien en dessous de la moyenne des résultats de l'OCDE (voir tableau 73).

	Moyenne de l'OCDE	**Score du Pays de Galles**
Mathématiques	**494**	**468**
Compréhension écrite	**496**	**480**
Sciences	**501**	**491**

(Source : OCDE, 2013)

Tableau 73. Comparaison entre la moyenne de l'OCDE obtenue lors de l'enquête PISA 2009 et les résultats obtenus par le Pays de Galles

Selon l'OCDE[1], il y a, au Pays de Galles, une proportion trop importante d'élèves qui obtiennent de très mauvais résultats, et une proportion trop faible d'élèves obtenant de très bons résultats. En effet, en 2012, alors que la proportion d'élèves obtenant de faibles résultats était très élevée et largement au dessus des moyennes de l'OCDE et du Royaume-Uni, le taux d'élèves excellents en mathématiques et en sciences était lui très bas (5,3% et 7,8%), et très en dessous des moyennes de l'OCDE et du Royaume-Uni qui, en Mathématiques, se situaient respectivement à 11,9% et 12,6% (voir tableau 74).

[1] OCDE, *Improving schools in Wales : an OECD perspective*, Paris, OCDE, 2013, 143 p., <http://www.oecd.org/education/Improving-schools-in-Wales.pdf > (consulté le 12 août 2018).

Pourcentage d'élèves ayant obtenus de faibles résultats lors de l'enquête PISA de 2012			
	l'OCDE	**Royaume-Uni**	**Pays de Galles**
Mathématiques	**23%**	**21,8%**	**29%**
Compréhension écrite	**18%**	**16,7%**	**20,6%**
Sciences	**17,8%**	**N/C**	**19,4%**

(Source : OCDE, 2013)

Tableau 74. Pourcentage des élèves gallois ayant obtenus de faibles résultats lors de l'enquête PISA 2012

Il existait, par ailleurs, une très grande homogénéité des résultats d'une école à l'autre, mais une très grande variabilité des résultats à l'intérieur d'une même classe. Pour l'OCDE, cette caractéristique reflétait un mode d'enseignement insuffisamment différencié qui ne s'adaptait pas assez au profil des élèves. Les enfants les plus faibles ne bénéficiaient pas de mesures assez adaptées, leur permettant de progresser, et les meilleurs élèves n'avaient pas la possibilité d'avancer plus rapidement.

D'autre part, le Pays de Galles a été identifié comme l'une des nations du Royaume-Uni la plus touchée par la pauvreté des enfants. Son taux de pauvreté est, depuis de nombreuses années, l'un des plus élevés du Royaume-Uni[1]. En 2005, le taux de pauvreté des enfants scolarisés était de 27%[2] (soit un enfant sur quatre). En 2014, il touchait encore 14,2% des enfants scolarisés (1 enfant sur 7 ou 90 000 enfants), et 33% des enfants scolarisés vivaient juste au dessus du seuil de pauvreté (1 enfant sur 3 ou 200 000 enfants)[3]. Malgré une diminution significative en 9 ans[4], beaucoup d'efforts restaient à accomplir, et de nombreuses initiatives ont été entreprises par les pouvoirs publics. L'objectif fixé en 2005 était d'éliminer complètement la pauvreté des enfants en 2020.

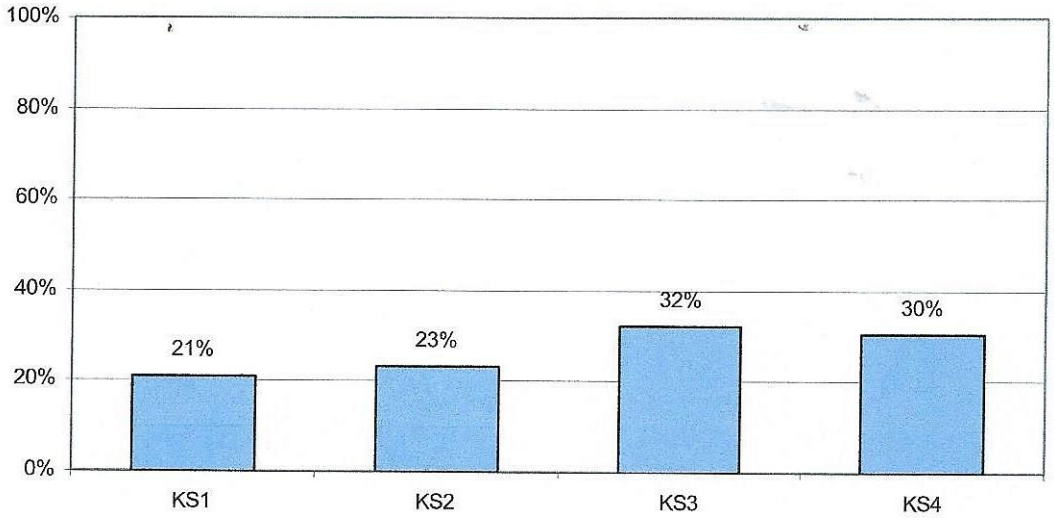
[1] Il existe dans tout le Royaume-Uni des poches de pauvreté importantes et persistantes qui concentrent les populations pauvres (voir annexe).

[2]Selon Huw Lewis (*deputy minister of social justice and regénération*, 2006), entre 1999 et 2006, le taux de pauvreté des enfants gallois fut réduit de 21%.

[3] Wales Centre for Equity Education, *What schools in Wales are doing to reduce the impact of poverty on pupils achievement*, University of Wales, Wales Centrer for Equity in Education, 2014, 23 p., <https://sewales.org.uk/PupilDeprivationGrant/Resources/8_141219-policy-observatory-report.aspx> (consulté le 20 juillet 2018).

[4] L'objectif, fixé en 2005, de diviser par deux le taux de pauvreté infantile en 2010 n'a pas été atteint. David, Egan, *Combating child poverty in Wales : are effective education statregies in place ?*, Cardiff, The Joseph Rowntree Foundation, 2007, 12 p., <http://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/120817combatingchildpovertyen.pdf> (consulté le 20 juillet 2018).

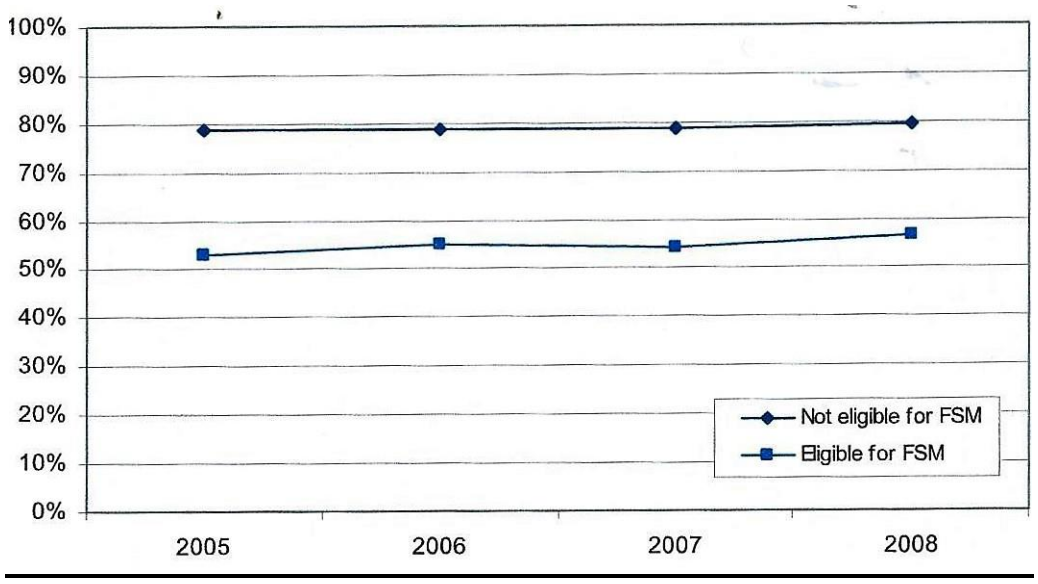
Un lien entre pauvreté des enfants et difficultés scolaires a été établi depuis de nombreuses années[1], et il semblerait que les difficultés socio-économiques rencontrées au sein de certains foyers soient en grande partie liées à une moindre réussite scolaire. En janvier 2010, un rapport de l'inspection académique galloise (Estyn) a fait état des résultats obtenus par les enfants gallois en situation de pauvreté. Comme le montrent les schémas 68, 69 et 70, les différences de performance entre les élèves éligibles au FSM et les autres enfants sont assez significatives.



(Source : Estyn, 2010)

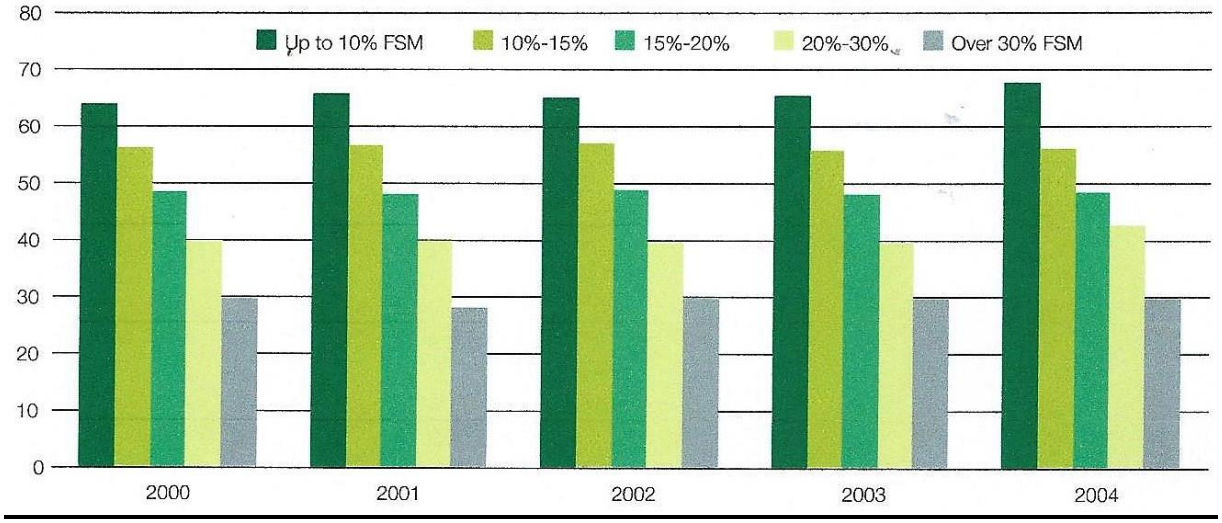
Schéma 69. Écart de réussite enregistré entre les élèves gallois éligibles au FSM et ceux non éligibles au FSM entre le *Key stage 1* et le *Key stage 4* (2008)

[1] Il a été établi qu'à l'âge de trois ans, il existe déjà un écart de développement équivalent à neuf mois entre les enfants issus de milieux défavorisés et les enfants issus des milieux les plus favorisés. Wales Centre for Equity Education, *What schools in Wales are doing to reduce the impact of poverty on pupils achievement, op. cit.*, p. 5.



(Source : Estyn, 2010)

Schéma 70. Pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau requis en *Key stage 2* (niveau 4+) en anglais, gallois, mathématiques et sciences



(Source : Assemblée galloise, 2007)

Schéma 71. Pourcentage d'élèves classés selon leur éligibilité au FSM et ayant obtenus au moins cinq modules notés entre A* et C au GCSE (2007)

Si le Pays de Galles a eu des difficultés à réduire les écarts de réussite entre les différentes catégories d'élèves, et à voir significativement augmenter les résultats produits par l'ensemble des élèves, il faut pourtant noter que de nombreuses politiques publiques ont eu pour ambition de s'attaquer aux injustices sociales produites au sein du système éducatif gallois.

Ainsi, dans le cadre du programme *The Learning Country : vision into action*, un ensemble de mesures venant s'articuler les unes aux autres furent conçues pour tenter de venir réduire les inégalités scolaires. Certaines d'entre elles, comme le montre le tableau 75, n'étaient pas spécifiquement ciblées sur la réussite scolaire, mais venaient en soutien d'autres mesures plus spécifiques :

Mesures destinées à gommer les inégalités scolaires au Pays de Galles	
Flying start	Il s'agissait d'un programme d'aide aux familles les plus pauvres et élevant des enfants en bas âge (0-3 ans).
Primary free breakfasts	Il s'agissait de distribuer un petit déjeuner équilibré et gratuit dans toutes les écoles primaires galloises
The Foundation Phase	Afin de scolariser une majorité d'enfants le plus tôt possible, de nouveaux programmes scolaires incluant la tranche d'âge 3-7 ans furent mis en place.
Children's Services integration	Il fut demandé à chaque collectivité locale de créer un poste de coordinateur chargé de créer un lien entre les établissements scolaires et les services sociaux à l'enfance afin d'intervenir plus efficacement en cas de difficultés.
The RAISE (Raising Attainment and Individual Standard of Education) programme	Ce vaste programme fut plus spécifiquement destiné à combattre les difficultés scolaires rencontrées par les enfants issus des milieux défavorisés.
Student funding	Mise en place d'une allocation bimensuelle destinée à encourager les adolescents âgés de plus de 16 ans à poursuivre leurs études.
Community Focused Schools	L'utilisation par les communautés environnantes des locaux des établissements scolaires en dehors des périodes de scolarisation des élèves afin de mettre en place des activités extrascolaires (centre aérés, mise en place de clubs…).

(Source : Joseph Rowntree Foundation, 2007)

Tableau 75. Liste des mesures mises en place par le gouvernement gallois dans le cadre de la lutte contre les inégalités scolaires

Le programme *Raising Attainment and Individual Standards of Education* (RAISE) fut lancé en 2006, pour une période de deux ans. Ce programme ciblait les élèves issus des milieux les plus défavorisés afin de leur permettre d'augmenter leurs niveaux de performance. En 2008, RAISE fut reconduit pour deux ans. Les fonds débloqués s'élevèrent à 16,25 millions de livres sterling par an, dont 14,5 millions de livres sterling furent alloués aux écoles dont au minimum 20% des effectifs étaient éligibles au FSM. 1 million de livres sterling fut alloué aux collectivités locales chargées de coordonner le déroulement du programme, et le reste de la somme fut dépensé en frais de gestion et d'évaluation du programme[1].

En 2006-07, 636 établissements scolaires furent déclarés éligibles (535 écoles primaires, 69 écoles secondaires et 32 établissements spécialisés), c'est-à-dire 30% des écoles primaires, 28% des établissements secondaires, et 75% des établissements spécialisés.

Le déblocage des fonds devait donner lieu à la mise en place de projets éducatifs destinés à aider les élèves les plus défavorisés. Une liste ciblant les mesures spécifiques à prendre fut établie, comme recourir à :

- des assistants de vie scolaire afin de venir en soutien aux enfants les plus défavorisés dans le cadre de la classe,

- établir des travaux ciblés et en groupe afin d'améliorer les performances des élèves les plus en difficulté en anglais, gallois et calcul,

- mettre en place des heures d'apprentissage extrascolaires,

- mettre en place des mesures visant à combattre les problèmes de comportement et d'absentéisme,

- mettre en place des dispositifs visant à établir un lien avec la famille,

- et investir dans du matériel permettant un accès plus facile aux divers contenus du programme (ex : matériel informatique à usage pédagogique).

En 2012, le gouvernement gallois mis en place une évaluation destinée à rendre compte des retombées occasionnées par la mise en œuvre de ce programme[2].

---

[1] ESTYN, *Tackling child poverty and disadvantage in schools*, Cardiff, ESTYN, 2013, 35 p., <http://dera.ioe.ac.uk/904/1/Tackling_child_poverty_and_disadvantage_in_schools_January_2010.pdf> (consulté le 21 juillet 2018).

[2] Duncan, Holton, Sarah, Lloyd-Jones, Rhodri, Bowen, Jodie, Smith, *Evaluation of the first three years of RAISE : final report*, Cardiff, the Welsh government, 2012, 197 p.,

	2005	**2006**	**2007**	**2008**	2009
Key stage 1					
Élèves non éligibles au FSM	**85%**	**81%**	**85%**	**85%**	**85%**
Élèves éligibles au FSM	**65%**	**64%**	**63%**	**64%**	**65%**
Key stage 2					
Élèves non éligibles au FSM	**80%**	**76%**	**79%**	**80%**	**81%**
Élèves éligibles au FSM	**55%**	**55%**	**54%**	**57%**	**59%**

(Source : gouvernement gallois, 2010)

Tableau 76. Résultats obtenus par les élèves gallois en *Key stage 1* et en *key stage 2* entre 2005 et 2009

<http://dera.ioe.ac.uk/14459/1/1204019raisereporten.pdf> (consulté le 15 juillet 2018).

	2005	**2006**	**2007**	**2008**	2009
Key stage 3					
Élèves non éligibles au FSM	**64%**	**64%**	**62%**	**65%**	**67%**
Élèves éligibles au FSM	**31%**	**32%**	**31%**	**32%**	**32%**
Key stage 4					
Élèves non éligibles au FSM	**42%**	**44%**	**45%**	**49%**	**51%**
Élèves éligibles au FSM	**29%**	**29%**	**29%**	**30%**	**31%**

(Source : gouvernement gallois, 2010)

Tableau 77. Résultats obtenus par les élèves gallois en *Key stage 3* et en *key stage 4* entre 2005 et 2009

Malgré l'introduction du programme RAISE en 2006, il y a peu de différences entre les résultats obtenus en *Key stage 1* en 2005, et ceux obtenus en 2009. L'écart de résultat entre les élèves éligibles au FSM et ceux non éligibles au FSM est resté le même, et a très peu varié en quatre ans. Il y a eu, en revanche, une légère diminution de l'écart de résultat séparant les élèves non-éligibles au FSM et ceux éligibles au FSM entre 2005 et 2009. En effet, les performances des élèves éligibles au FSM ont augmenté de 4%, alors que celles des élèves non éligibles au FSM ont stagné.

En *Key stage 3,* les résultats des élèves éligibles au FSM ont augmenté de 1%, alors qu'ils augmentaient de 3% pour ceux non éligibles au FSM. L'écart de résultat entre ces deux groupes s'est donc légèrement creusé en augmentant de 2% entre 2005 et 2009. On observe, en revanche, davantage de différence entre les résultats obtenus en *Key stage 4.* Alors que l'écart de résultat entre les élèves éligibles au FSM et ceux non éligibles au FSM était de seulement 13% en 2005, il s'est fortement accentué au fil des ans pour atteindre 20% en 2009. Ce résultat provient d'un écart important du taux de progression des deux groupes. En effet, alors que les résultats des élèves éligibles au FSM n'ont progressé que de 2%, ceux des élèves non éligibles au FSM on progressé de 9%[1].

Compte tenu de l'ensemble des résultats obtenus lors des évaluations annuelles, il ne semble pas, qu'au terme de trois années de mise en application, le programme RAISE ait été très bénéfique pour les enfants en difficulté scolaire. Toutefois, lors des inspections réalisées dans les écoles, les inspecteurs, les enseignants et les collectivités locales ont constaté que de réels progrès avaient été accomplis par les enfants les plus en difficultés. Cependant, il semblerait que ce programme ait eu plus de retombées sur l'attitude et le comportement en classe que sur leur niveau de réussite lors des évaluations. En effet, ces enfants auraient gagné en autonomie, et acquis une plus grande estime d'eux-mêmes. Les enseignants ont également noté une amélioration significative des problèmes de comportement et une amélioration du taux de participation en classe, ainsi que de l'implication de l'ensemble des élèves dans la vie de classe. Toutes ces caractéristiques sont difficilement quantifiables et n'apparaissent pas lors des évaluations nationales qui portent uniquement sur les compétences en lecture, écriture et calcul[2].

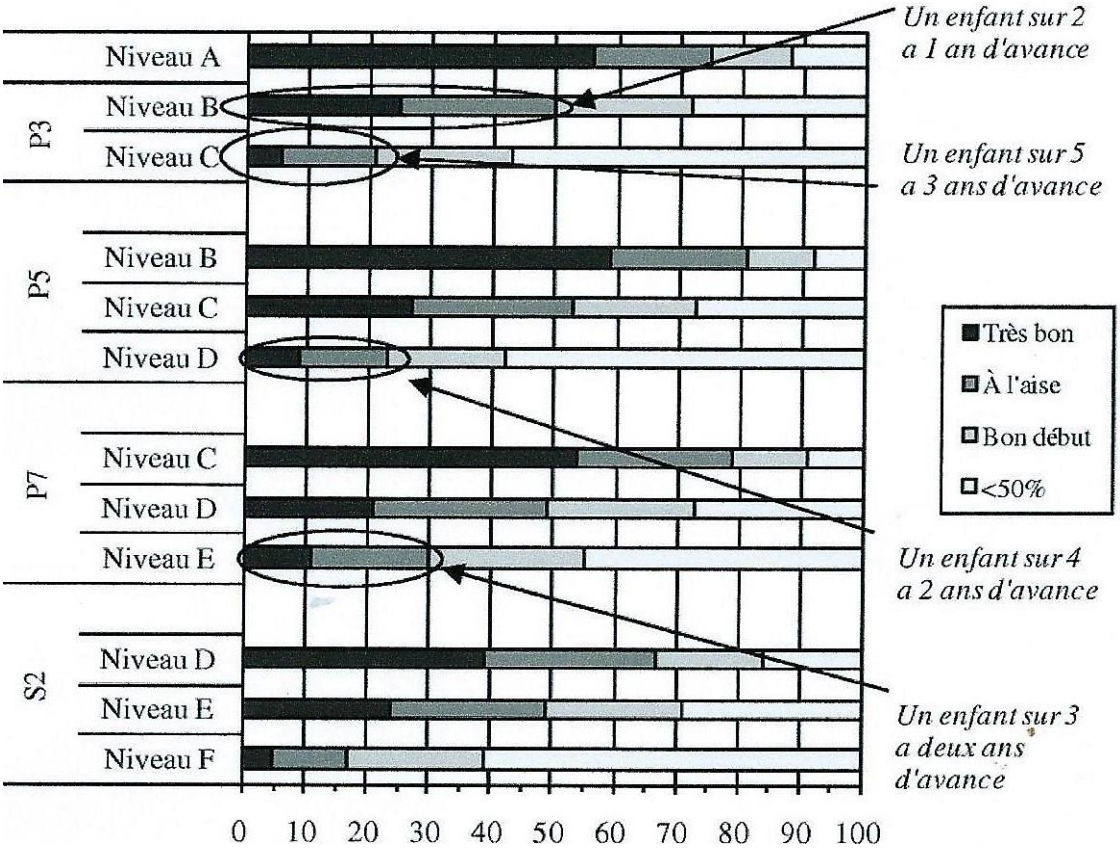
[1] Les auteurs du rapport rappellent qu'il est plus difficile d'obtenir des résultats au niveau secondaire, car les écarts de résultats dus aux problèmes socio-économiques sont davantage ancrés, et les élèves ont souvent des lacunes plus importantes.
[2] *Ibid.,* pp. 62-66.

2.1.2 L'Écosse

En 2007, l'OCDE a publié un rapport portant sur l'équité de l'enseignement scolaire en Écosse[1]. S'il apparaissait que l'Écosse obtenait de bons résultats lors de l'enquête PISA, l'OCDE émit une opinion plus partagée sur la qualité des performances obtenues par l'ensemble des élèves. En effet, si une partie des élèves écossais parvenait à obtenir des résultats bien au dessus des niveaux attendus, il s'est avéré qu'une proportion non négligeable d'élèves obtenait également des résultats bien en dessous de ce qui était espéré. Comme le montrent les schémas 71 et 72, la situation n'était pas homogène et la répartition des élèves dans les différents niveaux de lecture attendus en école primaire (P3 à P7), et en première année d'école secondaire (S2) faisait état à la fois d'un nombre élevé d'enfants réussissant très bien et d'un nombre important d'élèves en difficulté. Alors, que 50% des enfants avaient un an d'avance sur les attendus en P3, et que 33% d'entre eux avaient deux ans d'avance en lecture à la fin de l'école primaire (P7), 20% de la totalité des élèves évalués accusaient un retard d'un an en lecture en P5 et en P7, c'est-à-dire en fin d'école primaire. Ces difficultés étaient de nouveau très marquées à l'entrée du secondaire puisque, en 2006, 30% des élèves en S2 présentaient un retard important en lecture (équivalant à 2 ans).

On observait donc un écart de réussite assez important à l'intérieur du système éducatif lui-même, puisqu'il existait, en 2006, un étalement des résultats obtenus aux évaluations nationales. Ainsi, une part importante des élèves se situait aux niveaux les plus élevés de l'échelle des résultats, mais il existait également une part importante des élèves aux niveaux les plus bas de l'échelle de l'évaluation, et qui ne parvenaient pas à rattraper leur retard, puisque ces difficultés persistaient tout au long de l'école primaire et au début du secondaire.

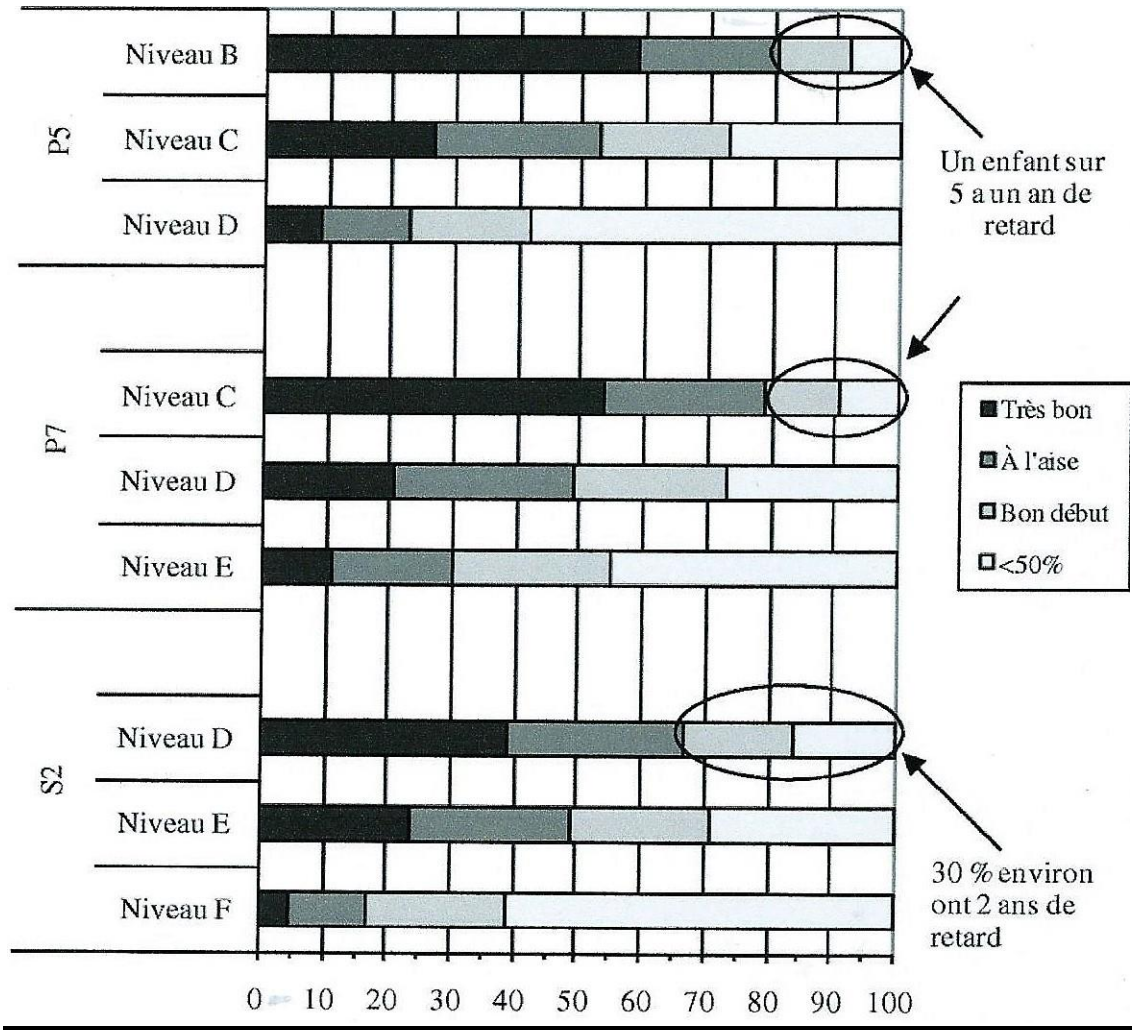
[1] OCDE, *Examens des politiques nationales d'éducation : Écosse 2007, qualité et équité de l'enseignement scolaire en Écosse,* Paris, OCDE, 2007, 182 p., <https://read.oecd-ilibrary.org/education/examens-des-politiques-nationales-d-education-ecosse-2007_9789264041028-fr#page4> (consulté le 10 août 2018).



(Source : OCDE, 2007, d'après le *Scottish Survey of Assessment* 2006[1])

Schéma 72. Proportion d'élèves écossais en avance sur le programme de lecture entre P3 et S2 en 2006

[1] Pour plus de précisions sur le *Scottish Survey of Assessment* (SSA) voir pp. 190-193.



(Source : OCDE, 2007, d'après le *Scottish Survey of Assessment* 2006)

Schéma 73. Proportion d'élèves écossais en retard sur le programme de lecture entre P3 et S2 en 2006

Selon l'OCDE, ces écarts de performance importants auraient été en partie liés aux statuts socio-économiques et culturels des élèves :

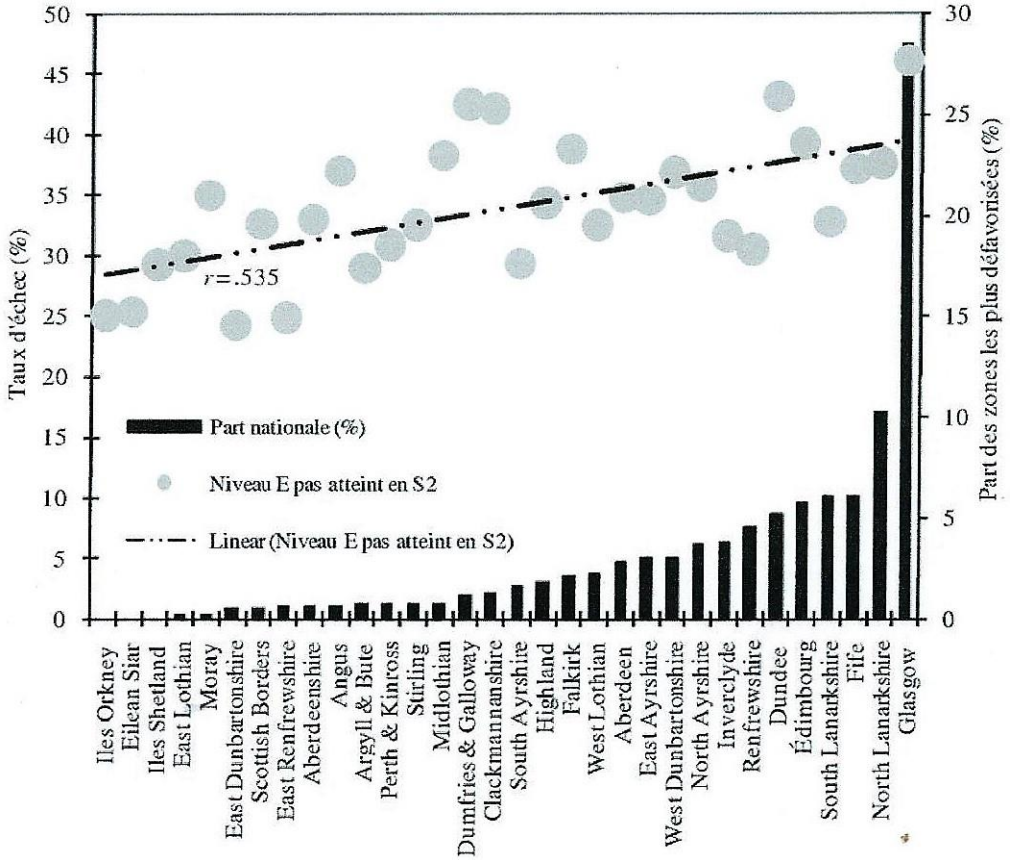
> En Écosse, les différences entre établissements n'expliquent qu'une faible part de l'écart de résultat entre les élèves, la première explication étant les différences entre les enfants. « Qui on est » importe bien plus que l'établissement qu'on fréquente pour ce qui concerne les résultats aux tests internationaux. Le statut socioéconomique est la différence la plus importante entre les élèves. Le capital culturel de la famille, le style de vie et les aspirations influencent les résultats des élèves à travers la nature des exigences cognitives et culturelles du curriculum, les valeurs des enseignants, l'orientation du cursus dans les établissements et les effets d'entraînement entre élèves[1].

Ainsi, en 2007, l'OCDE mit en avant les importants écarts de niveau qui existaient entre les différentes régions d'Écosse mais aussi d'une collectivité locale à l'autre. Comme les auteurs de l'enquête le font remarquer, ces différences persistantes résultent souvent de l'association de plusieurs facteurs qui entraînent l'apparition de difficultés donnant lieu à une moindre réussite scolaire pour les enfants vivants au sein de ces zones défavorisées (quartiers défavorisés, concentration de familles au faible statut socioéconomique, faible niveau d'instruction des parents….).

Comme le montre le schéma 73, de nombreuses zones défavorisées ont un niveau de pauvreté élevé, et accusent un taux important d'échec scolaire. Toutefois, les auteurs soulignent que cette relation n'est pas homogène, et certaines zones défavorisées réussissent à obtenir de meilleurs résultats que d'autres, qui pourtant semblent plus favorisées.

Si la collectivité locale de Glasgow qui apparaissait, en 2007, comme la plus défavorisée (taux de pauvreté avoisinant les 30%), enregistrait un taux d'échec en lecture supérieur à 45%, celle du North Lanarkshire (un taux de pauvreté de 10%), enregistrait un taux d'échec en lecture, certes important (plus de 25%), mais très en deçà de certaines collectivités plus favorisées comme celles du Clackmannanshire et de Dumfries & Galloway. Ces dernières enregistraient un taux d'échec en lecture supérieur à 40%, alors qu'elles présentaient un taux de pauvreté inférieur à 5%.

[1] OCDE, *Examens des politiques nationales d'éducation : Écosse 2007, qualité et équité de l'enseignement scolaire en Écosse, op. cit.,* p. 15.



(Source : OCDE, 2007)

Schéma 74. Rapport entre le niveau de pauvreté d'une collectivité locale et le niveau de lecture en S2 (2003/04)

C'est en 1997 que fut lancée une politique éducative appelée *The Early Intervention Programme* (EIP), elle avait pour objectifs d'aider les élèves les plus vulnérables à progresser en lecture et en calcul lors de leurs deux premières années de scolarisation à l'école élémentaire (P1 et P2). Ce programme fut fixé pour une durée de cinq ans, et donna lieu au déblocage de ressources financières supplémentaires (60 millions de livres sterling versées aux collectivités locales pendant cinq années). En 2 000, 67% des écoles bénéficiaient des mesures mises en place dans le cadre de l'EIP. Chaque collectivité locale disposait d'une importante marge de manœuvre pour appliquer ces mesures[1]. Entre 1998 et 2 000, les élèves écossais scolarisés en P3 ont passé des tests faisant état de leurs performances en lecture et en calcul (*Performance Indicators in Primary Schools* – PIPS). Les résultats des tests, effectués entre 1998 et 2003, ont montré une nette amélioration des résultats en lecture, mais pas en calcul. Toutefois, malgré les progrès constatés, il existait toujours un écart de résultat important séparant les différentes catégories d'élèves. De plus, les tests PIPS ne permirent pas d'affirmer que les écoles bénéficiant du programme EIP s'étaient clairement démarquées des écoles n'en n'ayant pas bénéficié[2].

À partir des années 2 000, les pouvoirs publics écossais se distinguèrent en ne cherchant pas à cibler, avec des politiques éducatives spécifiques, les élèves et les écoles les plus en difficulté[3]. En effet, la politique éducative lancée au niveau national et nommée *Ambitious, excellent schools*[4] avait pour ambition l'amélioration du système éducatif et la réussite des élèves, en visant toutes les écoles. Même le programme expérimental *Schools of Ambition*[5], qui débuta en 2005, et qui affichait à la fois une volonté d'amélioration et d'innovation, n'était pas spécifiquement destiné aux établissements scolaires en difficulté. Il s'agissait de donner la possibilité à certains établissements d'améliorer leur fonctionnement grâce à

[1] Bien que les collectivités locales aient bénéficié d'une importante autonomie dans la mise en place du programme EIP, l'ensemble des mesures appliquées ont été, en général, très homogènes, et ont été concentrées sur l'application des programmes scolaires, la conscience phonologique et le calcul mental.

[2] Helen, Fraser, Audrey, Mac Dougall, Anne, Pirrie, Linda, Croxford, *Early Intervention in literacy and numeracy : key Issues from the national evaluation of the programme*, Édimbourg, Scottish Office Education and Industry Deptartment, 2001, 18 p.,
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463053.pdf> (consulté le 10 août 2018).

[3] Comme dans les autres nations du Royaume-Uni, il était possible de mettre en place, pour les élèves ayant des problèmes d'apprentissage et de comportements, des mesures pédagogiques adaptées. Mais, il ne s'agissait pas là d'une réforme spécifique puisque ces adaptations existaient déjà avant les années 2000.

[4] Les principales réformes portées par *Ambitious, Excellent Schools* furent la mise en place des cinq priorités nationales et du *Curriculum for Excellence*. Le SNP entre 2007 et 2010 n'a pas mis en place de nouvelles politiques éducatives spécialement dédiée aux élèves en difficultés.

[5] The Scottish Government Social Reserarch, *Research to support Schools of Ambition final report*, Édimbourg, The Scottish Government, 2010, 73 p.,
<https://www.gov.scot/Resource/Doc/328547/0106213.pdf> (consulté le 10 août 2018).

l'allocation de fonds supplémentaires (100 000 livres sterling par an pendant trois ans), pour donner la possibilité aux équipes éducatives d'innover et d'améliorer leurs pratiques éducatives[1].

Malgré les politiques menées par les gouvernements écossais, le *Scottish Survey of literacy and numeracy* (SSLN)[2], montre que des écarts de performance importants existaient toujours en 2011 et 2012 (schémas 74 et 75). En 2011[3], il apparaissait que les enfants issus des quartiers les plus favorisés continuaient à obtenir des résultats nettement supérieurs aux enfants issus des quartiers défavorisés (schéma 74). On observe le creusement d'un écart important à partir de S2, les auteurs de l'enquête précisant qu'à partir de S2, les enfants issus des quartiers les plus défavorisés avaient deux fois moins de chances que les autres de parvenir aux niveaux les plus élevés de réussite en mathématiques.

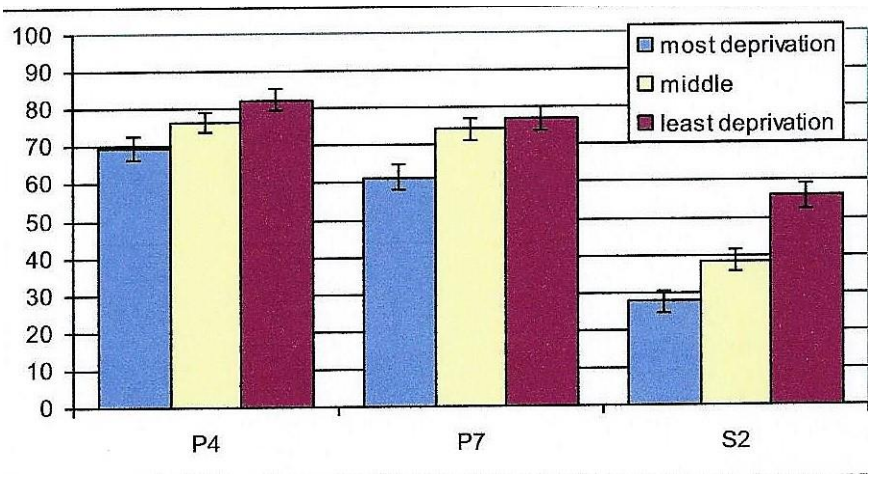
En 2012[4], l'écart de résultats entre les enfants les plus défavorisés et les enfants les plus favorisés persistait en lecture (schéma 75). Selon les auteurs de l'étude, il était de 17% en P4, de 14% en P7 et de 16% en S2. Les résultats obtenus lors de ces tests ne montrent pas une amélioration très nette des résultats en lecture entre 2004 et 2012, les écarts de résultats entre les différentes catégories d'élèves s'étant très peu réduits. Toutefois, il est tout de même possible de parler d'une réduction du décrochage précédemment observé en S2 (schéma 75), puisque les écarts de résultats restent stables en P4, P7 et S2. Ce constat n'est cependant pas valable en calcul, puisque le schéma 74 montre une difficulté accrue pour les élèves les plus en difficulté à atteindre les niveaux les plus élevés lors de leur passage de l'école élémentaire à l'école secondaire.

[1] Initialement prévu pour 100 établissements, ce programme ne concerna au total que 52 écoles. Le personnel devait innover dans plusieurs domaines tels que la direction des équipes, la mise ne place du programme scolaire, le renforcement du lien école-famille ou l'engagement des élèves dans leur travail personnel. La collaboration entre établissements scolaires était encouragée, ainsi que la transmission des bonnes pratiques.

[2] Le SSLN est une enquête statistique formée sur la base de résultats obtenus à partir d'un échantillonnage de 1 000 élèves scolarisés en P4, P7 et S2, et qui est représentatif de l'ensemble de la population des élèves scolarisés. Il se déroule chaque année en mai et alterne, une année sur deux, un sujet en lecture et un en mathématiques.

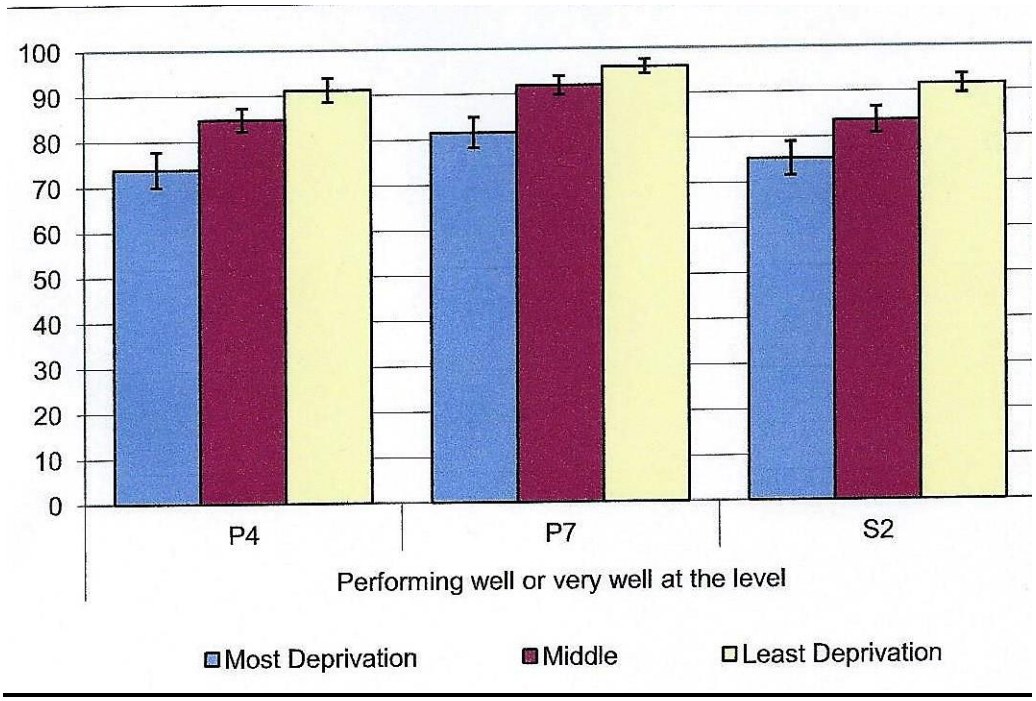
[3] The Scottish Government, *Scottish Survey of literacy and numeracy 2011 (numeracy)*, Édimbourg, Official statistics publication for Scotland, 2012, 21 p.,
<https://www.gov.scot/Resource/0039/00390565.pdf> (consulté le 10 août 2018).

[4] The Scottish Government, *Scottish Survey of literacy and numeracy 2012 (literacy)*, Édimbourg, Official statistics publication for Scotland, 2013, 18 p.,
< https://www.gov.scot/Resource/0042/00420483.pdf> (consulté le 10 août 2018).



(Source : The Scottish Government, 2011)

Schéma 75. Écart de réussite en calcul entre les différentes catégories d'élèves écossais atteignant les niveaux les plus élèvés des *standards* (2011)



(Source : The Scottish Government, 2012)

Schéma 76. Écart de réussite en lecture entre les différentes catégories d'élèves écossais atteignant les niveaux les plus élevés des *standards* (2012)

2.2 L'Irlande du Nord

L'Irlande du Nord a la particularité d'avoir basé sa politique de lutte contre les inégalités scolaires en s'appuyant sur l'action des équipes éducatives et l'importance de la formation continue. De plus, une place importante a été accordée à la coordination des organismes chargés d'organiser le bon fonctionnement du système éducatif.

2.2.1 *Every School a Good School* : Pour un fonctionnement optimal du système éducatif

En 2009, la ministre de l'Éducation nord-irlandaise, Caitríona Ruane, lança le programme *Every School a Good School : a policy for improvement*[1], appelé plus communément *The ESaGS policy*. Cette politique éducative cherchait à améliorer le mode de fonctionnement des écoles afin d'encourager et de soutenir les enseignants. Ces derniers étaient invités à tendre vers plus d'excellence en matière de résultats[2]. Une grande partie de la mise en œuvre de l'ESaGS reposait sur l'action des équipes de direction, et sur leur capacité à auto-évaluer le travail produit dans les écoles (notamment par le biais du plan de développement). Le rôle de l'inspection académique était de soutenir les écoles dans leur auto-évaluation et de contrôler l'évolution du système dans son ensemble. Une analyse était publiée tous les deux ans dans un rapport d'expertise signé par l'inspecteur en chef[3].

Dans un document, publié en 2009, le ministère de l'Éducation nord-irlandais détailla la politique éducative qu'il souhaitait mettre en place par l'intermédiaire du programme ESaGS[4]. Le document mettait en avant l'importance, pour les conseils d'administration, de déléguer certaines responsabilités aux équipes de direction. Il s'agissait d'encourager une mise en autonomie responsable (*accountable autonomy*)[5] qui devait donner lieu à l'amélioration des performances, tout en favorisant l'émergence de meilleures conditions

[1] Department of Education, *Every school a good school : a policy for school improvement*, Belfast, DENI, 2009, 76p.,
<https://www.educationni.gov.uk/sites/default/files/publications/de/ESAGS%20Policy%20for%20School%20Improvement%20-%20Final%20Version%2005-05-2009.pdf> (consulté le 2 juillet 2018).

[2] Dans le cadre du programme ESaGS d'autres initiatives sont venues enrichir ce qui était déjà proposé comme, par exemple, le programme *count, read : succeed* qui promouvait l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul. Ce programme fut élaboré en 2010 et mis en place en 2011. Department of Education, *Every school a good school : Count, read : Succeed, A strategy to improve outcomes in literacy and numeracy*, Belfast, DENI, 2011, 87 p.,
<https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/de/count-read-succeed-a-strategy-to-improve-outcomes-in-literacy-and-numeracy.pdf> (consulté le 2 juillet 2018)

[3] Le rapport de l'inspecteur en chef n'est pas le seul rapport produit par l'ETI. En effet, à chaque nouvelle inspection un rapport est publié.

[4] Department of Education, *Every school a good school : a policy for school improvement, op.cit.*,pp. 17-37.

[5] *Ibid.*, p. 25.

d'enseignement, l'un des objectifs principaux étant de replacer l'élève au centre des préoccupations de l'enseignant[1].

Dans le sillon tracé par cette politique, le ministère mit en avant la nécessité de promouvoir la formation continue des enseignants qui se destinaient à embrasser une carrière de directeur d'école ou de proviseur, insistant sur le fait qu'il était important de recruter des personnes capables de s'investir et d'assumer toutes les tâches qu'exigeait cette fonction. Il soulignait également l'importance et le caractère primordial de la mise en place, dans chaque établissement, d'une auto-évaluation intégrale. De plus, il s'agissait d'évaluer les établissements scolaires en équipe. Ainsi, chacun devait se sentir impliqué dans ce processus : les enseignants devaient avoir la capacité de s'auto-évaluer, de même que chaque département[2], ce qui devait permettre la mise en place d'objectifs visant à améliorer les performances de l'école, et le bien-être des élèves[3].

Le ministère encourageait également le recours à la formation professionnelle continue, soulignant son caractère essentiel dans l'évolution des pratiques d'enseignement qui nécessitaient d'être perfectionnées en permanence. Deux points furent évoqués plus en détail. Si l'offre de formation devait parfois venir d'en haut, il était primordial que les enseignants aient la capacité de s'auto-évaluer et de déterminer leur besoins en formation continue. Les équipes de direction étaient également invitées à déterminer précisément les domaines dans lesquels leurs personnels devaient avoir recours à la formation continue. De plus, ces derniers étaient vivement encouragés à former des groupes de partage permettant de se rencontrer pour échanger sur leurs expériences, et former leurs collègues aux pratiques éducatives ayant portées leurs fruits.

Par ailleurs, des passerelles furent créées entre les différents services éducatifs (collectivités locales[4], CCEA[5], CASS[6], et écoles) afin d'optimiser la prise en charge des élèves présentant des difficultés d'apprentissage et de comportement. Cela devait permettre de

[1] Il était demandé aux équipes de direction de placer la réussite individuelle des élèves en priorité, et d'accorder moins d'importance aux classements nationaux des établissements.
[2] Il s'agit des *Key stages groups* dans les écoles primaires et des *departments* dans les écoles secondaires.
[3] Comme nous l'avons vu précédemment (pp. 208-214), si les équipes de direction ne réussissent pas à atteindre les objectifs définis lors des plans de développement, et que les résultats constatés lors des inspections sont mauvais, alors des mesures de prises en charge sont décidées par les collectivités locales qui reprennent en main l'administration de l'école jusqu'à ce qu'une amélioration des résultats soit perceptible.
[4] À l'époque du document les collectivités locales étaient au nombre de cinq et qualifiées d'ELBS. En 2015, elles furent rassemblées sous une seule entité appelée *Education Authority* (EA). Les collectivités locales auraient dues être rassemblées en 2010 sous un seul organisme appelé *The Education and Skills Authority* (ESA) ; mais de nombreux désaccords entre les différents acteurs politiques ont sans cesse repoussé sa création.
[5] *Council for the Curriculum, examinations and assessment.*
[6] *Curriculum advisory and support service*.

leur offrir de réelles opportunités pour améliorer leurs performances. De plus, le ministère s'engageait à adapter les modules du GCSE aux élèves ayant des difficultés, et ne réussissant pas à obtenir un nombre important de modules situés entre A* et C. Enfin, les écoles étaient encouragées à tisser un réseau de relation entre elles, mais aussi avec les parents en les impliquant davantage dans l'éducation de leurs enfants (cela pouvait être matérialisé par la transmission régulière d'informations portant sur l'acquisition de compétences), et les communautés les entourant (il pouvait, par exemple, s'agir de mettre les locaux des établissements scolaires à disposition d'associations en dehors des heures d'enseignement).

Dans le cadre de cette politique éducative, le niveau de responsabilité de chacun fut clairement établi (tableau 78) :

Acteurs impliqués dans la réalisation de l'ESaGS	Niveau de responsabilité
Les équipes de direction et les enseignants	Ils ont l'obligation de tendre vers l'excellence et de mener une réflexion approfondie sur leur rôle et sur la manière d'aider les élèves à améliorer leurs compétences. Ils doivent avoir recours à la formation continue tout au long de leur carrière.
Les collectivités locales	Les équipes de direction et les conseils d'administration sont sous leur responsabilité et doivent justifier des projets éducatifs défendus par l'école et de la qualité de l'offre proposée. Les collectivités locales ont pour mission de contrôler les performances produites par chaque établissement scolaire (avec l'aide de l'ETI), et de déterminer les besoins de prise en charge.
L'inspection académique (ETI)	L'inspection académique doit promouvoir l'amélioration des résultats et la qualité des enseignements. De plus, son rôle est d'informer régulièrement les collectivités locales et le ministère de l'Éducation sur la mise en place des politiques éducatives, mais aussi sur les éventuels dysfonctionnements du système éducatif, s'ils sont identifiés.
Le ministère de l'Éducation	Il définit la teneur des politiques éducatives à mener afin de promouvoir l'amélioration du système éducatif dans son ensemble. Par ailleurs, il mène régulièrement des évaluations du système éducatif en émettant des statistiques annuelles sur les performances des établissements scolaires et des élèves.

(Source : DENI, 2009)

Tableau 78. Rôles et responsabilités des différents acteurs participant à l'ESaGS

2.2.2 Les résultats obtenus en Irlande du Nord

Dans le cadre de la mise en place de la politique de l'ESaGS, les pouvoirs publics élaborèrent un plan de développement. Ils définirent des objectifs chiffrés s'étalant sur plusieurs années et permettant de définir précisément les résultats qui devaient être atteints par les élèves (tableau 79).

Niveau d'apprentissage	**Résultats obtenus entre 2005 et 2006**		**Objectifs à cours termes**	**Objectifs à long termes**
	2005-06	**2006-07**	**2011-12**	**2020**
Key Stage 2 (anglais)	78%	78%	80%	85%
Key stage 2 (Mathématiques)	80%	79,5%	82%	86%
Key stage 3 (anglais)	76,6%	78,2%	80%	85%
Key stage3 (Mathématiques)	72 ,9%	74,4%	76%	85%
Elèves obtenant au moins cinq modules au GCSE (dont un en mathématiques et un en anglais) et étant compris entre A* et C	52,6%	53%	55%	70%
Elèves éligibles au FSME et obtenant au moins cinq modules au GCSE (dont un en mathématiques et un en anglais) et étant compris entre A* et C	26,4%	27,1%	30%	65%

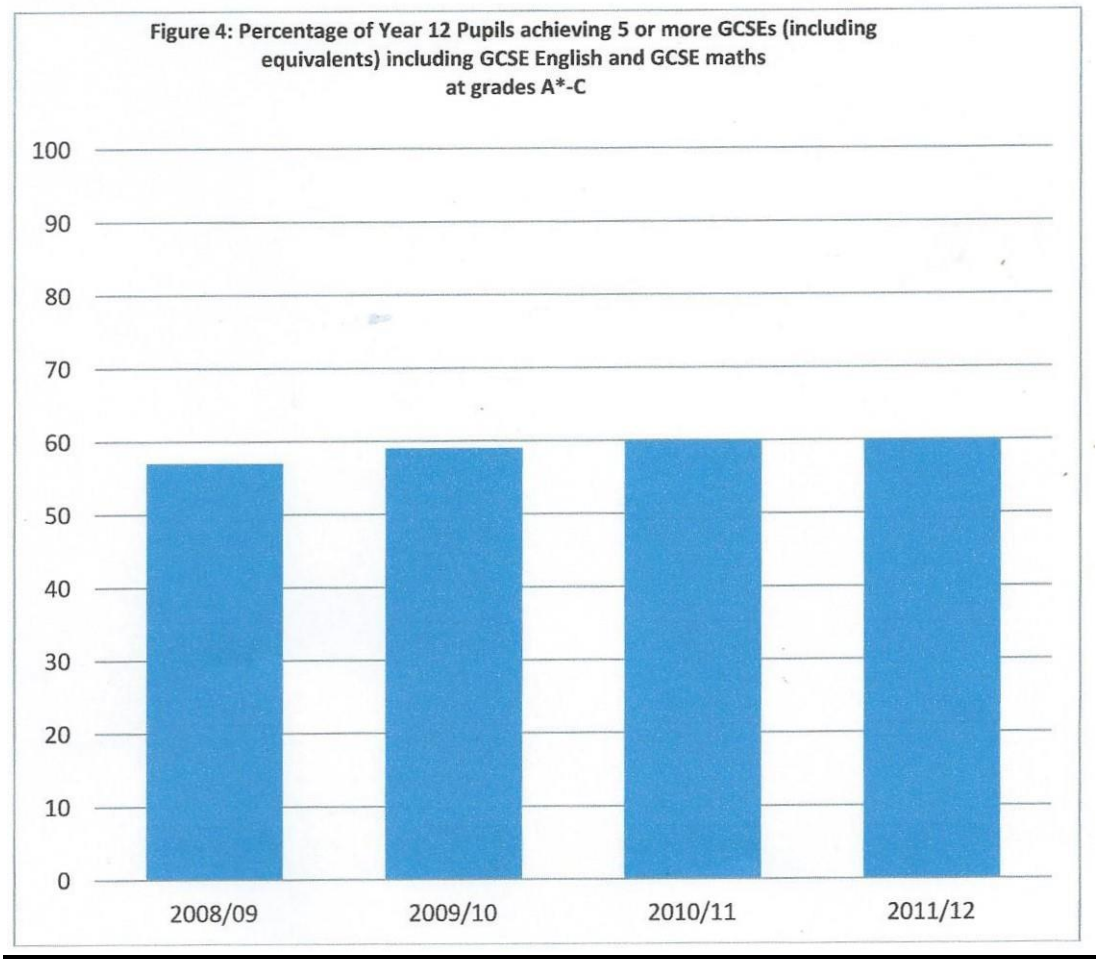
(Source : DENI, 2009)

Tableau 79. Objectifs prévisionnels définis par le ministère de l'Éducation nord-irlandais en 2009 dans le cadre de la politique éducative ESaGS

Niveau d'apprentissage	Résultats obtenus entre 2007 et 2012				
	2007- 08	**2008-09**	**2009-10**	**2010-11**	**2011-12**
Key Stage 2 (anglais)	78,8%	80,1%	81,4%	82,4%	82,8%
Key stage 2 (Mathématiques)	80,6%	81,3%	82,5%	82,9%	83,7%
Key stage 3 (anglais)	79,2%	78,9%	79,4%	79,2%	79,4%
Key stage3 (Mathématiques)	74,1%	77,3%	76,6%	77,3%	77,3%
Elèves obtenant au moins cinq modules au GCSE (dont un en mathématiques et un en anglais) et étant compris entre A* et C	N/C	N/C	N/C	60,1%	60,1%
Elèves éligibles au FSME et obtenant au moins cinq modules au GCSE (dont un en mathématiques et un en anglais) et étant compris entre A* et C	N/C	N/C	N/C	N/C	36,2%

(Source : DENI, 2012)

Tableau 80. Résultats obtenus par les élèves nord-irlandais aux tests et examens nationaux entre 2007 et 2012



(Source : DENI, 2012)

Schéma 77. Pourcentage d'élèves ayant obtenus aux moins cinq modules au GCSE (compris entre A* et C dont un en anglais et un en mathématiques) entre 2008 et 2012

Le tableau 80 montre une augmentation des pourcentages de réussite aux tests nationaux et aux examens de fin de scolarité obligatoire entre 2007 et 2012. D'autre part, il apparaît que, dans tous les domaines et à tous les niveaux d'enseignement, les objectifs fixés dans le document portant sur la mise en place de l'ESaGS ont été largement dépassés (tableau 79). Ces résultats très positifs peuvent apparaître comme étant la preuve d'une réussite de la mise en œuvre de l'ESaGS. Sur toute la période d'observation, les résultats sont en constante augmentation, excepté en 2008-09 au *Key stage* 3 en anglais. On observe alors une petite diminution (79,2% en 2007-2008 contre 78,9% en 2008-09), puis les résultats ont de nouveau augmenté en 2009-10 pour venir atteindre le taux de 79,4% de réussite. En observant le tableau 80 et le schéma 76, on constate une stagnation des résultats obtenus au GCSE entre 2010 et 2012 (60,1% de réussite), alors que ceux-ci n'avaient cessés d'augmenter entre 2008 et 2010.

Malgré une augmentation générale des résultats obtenus par les élèves, il faut noter que l'écart de réussite entre l'ensemble des élèves et ceux éligibles au FSME était, en 2012, toujours conséquent. En 2006-07, alors que 53% des élèves réussissaient à obtenir au moins cinq modules notés entre A* et C (en incluant un module de mathématiques, et un module d'anglais), seuls 27,1% des élèves éligibles au FSME y parvenaient. En 2011-12, cet écart bien que s'étant légèrement réduit (60,1% et 36,2%) restait tout de même assez important. Cependant, la progression des élèves éligibles au FSME a été plus élevée entre 2006-07 et 2011-12 que celle de l'ensemble des élèves[1], ce qui apparaît comme positif. Malgré la persistance d'écarts de réussite importants entre les différentes catégories d'élèves, ces résultats attestent de l'efficacité de la politique éducative qui fut menée en Irlande du Nord pendant cette période.

Toutefois, en 2013, l'OCDE[2], tout en reconnaissant le bon niveau du système éducatif nord-irlandais, a signalé quelques dysfonctionnements. Ainsi, le manque de formation des équipes dirigeantes chargées d'évaluer les niveaux de performance des personnels enseignants qui étaient sous leurs responsabilités fut mis en évidence. Selon les auteurs du rapport, cela aurait entraîné des difficultés à juger objectivement le travail accompli par les équipes

[1] La progression des résultats de l'ensemble des élèves fut de 7,1% entre 2006 et 2012, alors qu'elle fut de 9,1% pour le groupe des élèves éligibles au FSME.

[2] Claire, Shewbridge, Marian, Hulshof, Deborah, Nushe, Lars, Stenius Staerr, *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Northern Ireland, United Kingdom*, Paris, OCDE, 2013, 201 p., <https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/de/oecd-evaluation-and-assessment.pdf> (consulté le 3 juillet 2018).

éducatives. De plus, ils ont identifié des lacunes dans l'utilisation des grilles de critères d'évaluation mis en place à cet effet par les pouvoirs publics.

D'autre part, alors que les enseignants nord-irlandais étaient vivement encouragés à s'engager dans une démarche permanente de formation continue, de nombreux enseignants et directeurs d'établissements scolaires ont fait état, lors de la consultation mise en place par l'OCDE, d'une offre de formation peu diversifiée et trop théorique. En outre, les instituts de formation des maîtres déploraient, quant à eux, un manque de cohérence et de correspondance entre la formation initiale et la formation continue.

En revanche, comme l'affirment l'OCDE et l'inspecteur en chef de l'ETI dans son rapport biannuel parut en 2012[1], le principe d'auto-évaluation est bien maîtrisé et a permis, entre 2009 et 2012, de faire ses preuves. Selon l'OCDE, il semblerait que ce soit l'alliance des politiques éducatives menées par le ministère de l'Éducation, couplée à l'efficacité des différents organismes chargés de mettre en place la formation des équipes de direction, les programmes scolaires et l'inspection des établissements, qui ait permit l'émergence d'une réelle culture de l'auto-évaluation, efficace et performante. Les écoles disposent d'une bonne documentation qu'elles savent parfaitement utiliser, et les institutions éducatives sont suffisamment présentes et disponibles pour aider les écoles en cas de difficultés. Ainsi, cela leur permet de cibler efficacement les faiblesses de chaque établissement, ainsi que les points à travailler pour obtenir de meilleurs résultats, et pouvoir aider les élèves en difficultés.

[1] The Education and Training Inspectorate, *Chief inspector's report 2010-2012*, Belfast, ETI, 2012, 136 p., <https://www.etini.gov.uk/sites/etini.gov.uk/files/publications/ci-report-2012.pdf> (consulté le 10 juillet 2018).

CONCLUSION

Les quatre nations du Royaume-Uni ont développé et appliqué tout un ensemble de politiques éducatives qui se sont parfois montrées divergentes. En effet, l'autonomisation des systèmes éducatifs a permis aux pouvoirs publics d'agir assez librement les uns par rapport aux autres. Cela leur a permis de pouvoir s'adapter aux contextes socio-économiques et éducatifs, afin de cibler au plus juste les problèmes identifiés.

Deux grandes tendances se sont dessinées : alors que les politiques éducatives mises en œuvre par l'Angleterre et le Pays de Galles furent davantage ciblées, et qu'elles choisirent de traiter en priorité les problèmes spécifiques liées aux écoles et aux élèves les plus en difficultés, l'Écosse et l'Irlande du Nord ont mis en place des politiques systémiques destinées à enrayer la progression des écarts de performance en s'attaquant plus globalement au dysfonctionnements de leurs systèmes éducatifs.

Toutefois, si l'Angleterre et le Pays de Galles ont choisi de mettre en œuvre des politiques éducatives ayant des similitudes, les phases de mise en application ne furent pas les mêmes. En effet, les nouveaux travaillistes anglais se sont souvent vu reprocher un dirigisme emprunt d'autoritarisme, ce qui ne fut pas le cas pour les dirigeants gallois qui se sont davantage appuyés sur l'échange et la collaboration entre les services de l'État, les collectivités locales, l'inspection et les écoles.

Dans l'ensemble du Royaume-Uni, les politiques éducatives destinées à rétablir une certaine équité ont réussi à réduire les écarts de performance, mais n'ont p.as réussi à les faire disparaître totalement. Les raisons de cet échec partiel s'expliquent sans doute par les choix qui ont été faits. Les gouvernements en optant pour la mise en œuvre de politiques compensatoires cherchant à gommer les inégalités scolaires ne se sont pas attaqués aux causes plus profondes qui sont responsables de ces inégalités. De plus, les difficultés rencontrées par certaines catégories de la population sont si complexes et tellement anciennes qu'il semble très difficile d'envisager des solutions efficaces qui parviendraient à les éradiquer définitivement.

CONCLUSION

Historiquement, les quatre systèmes éducatifs du Royaume-Uni n'ont pas évolué de manière identique et uniforme. Il existait des divergences avant l'arrivée au pouvoir des nouveaux travaillistes en 1997 et la mise en place de la dévolution à partir de 1999. L'Écosse et l'Irlande du Nord, qui réussirent à conserver plusieurs de leurs institutions, ont pu préserver certaines particularités de leurs systèmes éducatifs. Le cas du Pays de Galles est différent dans la mesure où ses institutions furent très rapidement intégrées à celles de l'Angleterre, ce qui entraîna une harmonisation forcée de son système éducatif avec celui des Anglais ; mais, il persista au Pays de Galles une volonté de différenciation culturelle et linguistique, qui permit à cette nation de s'affirmer et de revendiquer la mise en place de mesures spécifiques adaptées à son histoire.

Il n'en reste pas moins vrai que l'alliance du Royaume d'Angleterre (comprenant le pays de Galles) avec le Royaume d'Écosse en 1707, la partition de l'Irlande en 1920, suivie de la création de la province l'Irlande du Nord en 1922, entraînèrent une prédominance de la loi anglaise et du Parlement de Westminster sur toutes les autres institutions du Royaume-Uni. L'Écosse et le Pays de Galles obtinrent une dévolution de type administratif, qui leur permit de mettre en place, avec davantage de flexibilité, les politiques éducatives décidées et votées à Londres. Ce ne fut pas le cas de l'Irlande du Nord qui, après avoir bénéficié d'une grande autonomie jusqu'en 1972[1], s'est vu retirer tous ses pouvoirs par Londres à la suite de la période de très grande violence qui se déroula lors du conflit nord-irlandais des années 1960. Cette reprise en main du pouvoir administratif et politique par Londres dura jusqu'aux accords du Vendredi Saint d'avril 1998 et le début du processus de paix. En 1999, la création d'une assemblée fut entérinée par référendum. Cette dernière fut de nouveau suspendue en 2002, puis fut rétablie en 2007.

L'arrivée au pouvoir des conservateurs en 1979 fut marquée par une volonté de centralisation et d'uniformisation des institutions du Royaume-Uni. Dans le domaine de l'Éducation, cette exigence se matérialisa par la mise en place de l'autonomie des écoles, la création du quasi-marché, et l'évaluation des acteurs, réformes qui eurent pour effet

[1] À la suite de la partition de l'Irlande, deux parlements furent mis en place (un à Dublin et un autre à Belfast). Certains domaines furent totalement dévolus (agriculture et industrie, assurance et retraites, santé, logement, gouvernement local, éducation, police et sécurité), alors que d'autres restaient sous l'autorité du parlement de Westminster (monnaie, commerce extérieur, armée et flotte navale, traité de guerre ou de paix). De plus, il était clairement indiqué dans le traité de loi instaurant ces parlements que l'autorité du parlement du Royaume-Uni restait supérieure et entière et s'exerçait en premier lieu sur les citoyens d'Irlande du Nord. Valérie, Peyronel, *économie et conflits en Irlande du Nord, op. cit.,* pp. 47-58.

d'harmoniser l'offre éducative,-d'engendrer une relative uniformité des systèmes éducatifs du Royaume-Uni, les plus similaires étant ceux de l'Angleterre et du Pays de Galles.

À la fin des années 1990, la majorité des systèmes éducatifs étaient toujours gérés par les collectivités locales et les quasi-marchés de l'éducation, qui venaient d'être créés, étaient peu diversifiés. Bien que les conservateurs anglais aient eu pour ambition de proposer une offre éducative marquée par la pluralité, celle-ci n'était pas effective, et la mise en place des *specialist schools*, des *city technology colleges*, et des *grant maintained schools* était à peine amorcée.

L'ampleur des réformes menées par les gouvernements conservateurs dans les années 1990 exige d'analyser en détail ce qui s'est produit concernant l'évaluation des élèves, l'organisation des établissements scolaires et du personnel enseignant. Les conservateurs imposèrent des programmes scolaires nationaux à l'ensemble du Royaume-Uni, qui permirent de mener des évaluations nationales de chaque système éducatif.

Des procédures d'évaluation relativement homogènes furent introduites dans l'ensemble du Royaume-Uni, grâce à l'utilisation d'un modèle d'évaluation commun aux quatre nations, des différences mineures existant dans le fonctionnement des inspections académiques ; celles-ci avaient obtenu, à la suite des réformes de la fin des années 1980, un rôle central dans l'évaluation des établissements, ce qui leur conférait une place très importante au niveau du fonctionnement du quasi-marché. De plus, les établissements scolaires du Royaume-Uni furent invités à s'auto-évaluer, et les inspections académiques eurent la mission de mener des évaluations globales des établissements scolaires, pendant que tous les élèves étaient soumis régulièrement à des évaluations nationales donnant lieu à des classements annuels qui, selon les nations, furent rendus publics.

Avec la dévolution, des modulations sont apparues dans la diversification du quasi-marché de l'éducation, et chacune des nations a pu s'orienter dans le sens qui lui paraissait le plus pertinent. Si les nouveaux travaillistes anglais ont choisi de renforcer l'ouverture et la diversification du quasi-marché, tout en redéfinissant et en amoindrissant la place occupée par les collectivités locales dans la gestion des écoles, l'Écosse et du Pays de Galles choisirent au contraire de garder des systèmes éducatifs très homogènes reposant sur le rôle central exercé par les collectivités locales. L'Irlande du Nord, qui possédait déjà un système éducatif diversifié du fait de son histoire, choisit de le conserver en raison de la structure communautarisée de sa société. Par ailleurs, la gestion des écoles nord-irlandaises n'était pas

concentrée entre les mains des ELBs (équivalent des collectivités locales dans les autres régions du Royaume-Uni), puisque les écoles catholiques étaient gérées par le CCMS, et qu'une autre partie des écoles choisirent de s'émanciper et de devenir des *grant maintained schools* placées directement sous la responsabilité du ministère de l'Éducation.

En revanche, grâce à la dévolution, l'évolution des programmes scolaires fut très différente d'une nation à l'autre. Chacune des nations fut autorisée à réformer les contours et les contenus des programmes scolaires qui furent dès lors décidés au sein de chaque ministère de l'Éducation. Cela aboutit à une refonte des programmes scolaires dans toutes les nations du Royaume-Uni, à l'exception de l'Angleterre, qui, si elle apporta quelques changements, conserva une organisation similaire à celle définie lors de la promulgation de l'ERA. L'évolution des programmes scolaires écossais, gallois et nord-irlandais traduisit la volonté de se recentrer sur l'élève, et de réformer les modèles d'apprentissage qui furent davantage orientés vers l'acquisition de compétences au détriment des savoirs. En Irlande du Nord, cela permit également de redonner plus d'autonomie au personnel enseignant, les enseignants étant invités à devenir les acteurs de leur carrière, et à mener une réflexion sur le rôle joué par l'enseignant au sein du système éducatif.

À la suite de ces réformes, la place exercée par les enseignants dans chacun des systèmes éducatifs fut profondément bouleversée, d'une part en raison de la redéfinition du fonctionnement des systèmes éducatifs, et d'autre part par la mise en place du quasi-marché. Si les enseignants nord-irlandais et écossais réussirent à s'imposer, et à obtenir certaines garanties leur permettant de conserver des conditions de travail et de rémunérations qui les satisfaisaient, ce ne fut pas le cas des enseignants anglais et gallois, qui furent soumis à des conditions de travail plus exigeantes. Cette situation entraîna, en Angleterre, d'importantes difficultés pour recruter et conserver les personnels formés, difficultés qui ne sont toujours pas résolues à l'heure actuelle.

La dévolution a également engendré des divergences concernant la gestion des écoles et la place du personnel de direction, puisque les conseils d'administration ne furent pas dotés des mêmes responsabilités dans l'ensemble du Royaume-Uni. C'est en Écosse qu'ils reçurent le moins de pouvoir, et c'est en Angleterre qu'ils bénéficièrent de la plus grande autonomie, en raison de la possibilité qui leur était donnée de gérer plusieurs écoles ; l'Irlande du Nord leur accorda également une autonomie importante grâce au statut des *grant maintained schools*. L'autre partie de la réforme a redéfini le rôle du chef d'établissement qui est devenu

un acteur central du système éducatif, surtout en Angleterre puisqu'il pouvait diriger plusieurs établissements. Avec le passage des écoles à l'autonomie, les chefs d'établissement obtinrent des attributions qu'ils ne possédaient pas auparavant ; ils devinrent des gestionnaires, la gestion du personnel leur revenant ainsi que la mise en place du plan de développement, et la cogestion du budget avec le conseil d'administration.

Les réformes ayant eu lieu au Royaume-Uni ne peuvent être comprises si l'on ne tient pas compte de la mise en responsabilité des acteurs des systèmes éducatifs, qui eut pour corollaire un contrôle systématique et plus sévère de l'inspection académique du ministère de l'Éducation.

Ces transformations importantes du modèle de fonctionnement des systèmes éducatifs, enclenchées par les conservateurs et poursuivies par les nouveaux travaillistes, sont venues s'inscrire dans un mouvement de réformes des services publics cherchant à introduire les mécanismes du marché pour optimiser les coûts et des résultats produits, et obtenir davantage d'efficacité, tout en maintenant un contrôle des dépenses.

Ces réformes eurent également pour ambition d'augmenter le niveau des systèmes éducatifs du Royaume-Uni pour qu'ils puissent s'inscrire parmi les systèmes les plus performants au plan mondial. Malgré l'obtention de bons résultats dans certaines matières, le Royaume-Uni n'est pas parvenu à égaler le niveau des pays obtenant les meilleurs résultats, et les scores réalisés lors des enquêtes internationales restent moyens. Ils sont, dans l'ensemble du Royaume-Uni, relativement homogènes, et aucune des nations ne se détache clairement des autres en termes de performance. Les performances moyennes du Royaume-Uni s'expliquent en partie par la persistance d'inégalités scolaires, même si celles-ci ne sont pas très grandes. Les enfants de familles très modestes ont des lacunes qui restent difficiles à combler. Malgré la mise en place de politiques éducatives compensatoires, dans le cas de l'Angleterre et du Pays de Galles, et de politiques éducatives systémiques en Écosse et en Irlande du Nord, aucune des quatre nations n'est parvenue à résorber significativement et durablement les inégalités scolaires qui continuent de pénaliser les élèves les plus fragiles sur le plan socio-économique et culturel. De plus, l'utilisation de tests internationaux de type PISA et le recours aux diagnostics de l'OCDE, ont sûrement contribué à l'uniformisation des solutions préconisées dans la lutte contre l'échec scolaire, et la baisse des niveaux des systèmes éducatifs.

Si la dévolution a permis, dans les trois régions périphériques du Royaume-Uni, de voir arriver de nouveaux partis politiques au pouvoir, cette situation n'a pas donné lieu à l'apparition de profondes divergences dans le domaine éducatif. La mise en place de modulations a tout de même permis à chacun d'entre eux de s'adapter aux caractéristiques locales de chacune des nations concernées. La dépendance financière (et législative dans le cas du Pays de Galles et de l'Irlande du Nord entre 2002 et 2007) vis-à-vis du Parlement de Westminster a certainement réduit les possibilités de mise en œuvre de réformes d'envergure par les différents gouvernements qui se sont trouvés limités dans leurs marges de manœuvre.

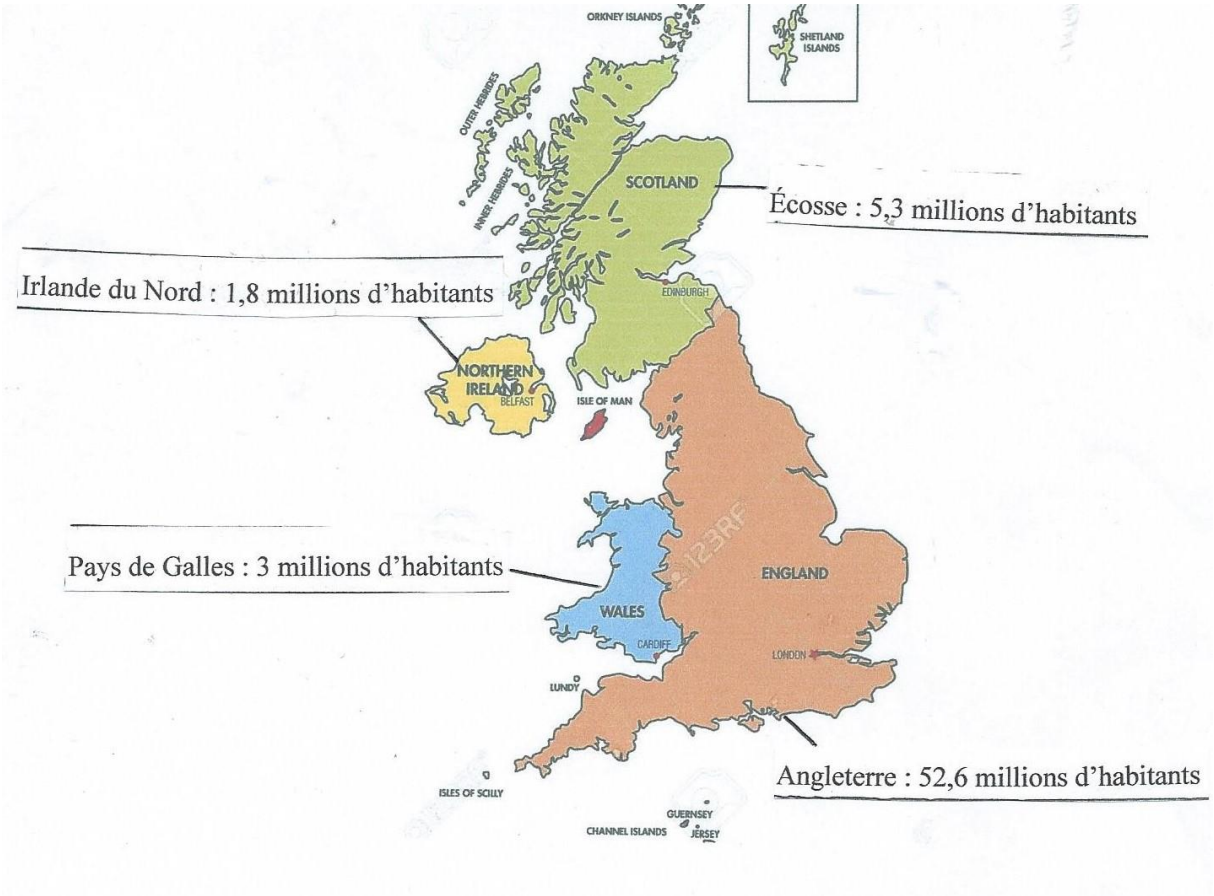
En 2010, la dévolution n'ayant été mise en place que depuis dix ans, l'observation del'évolution des différents systèmes éducatifs du Royaume-Uni au-delà cette date reste pertinente pour une étude ultérieure. L'arrivée au pouvoir d'un gouvernement de coalition conservateurs-libéraux démocrates en 2010, suivie par un gouvernement conservateur en 2015 laisse entrevoir une poursuite et une intensification de la diversification du quasi-marché en Angleterre, entraînant un éloignement plus marqué par rapport aux autres systèmes éducatifs, et notamment au système gallois qui,à partir de 2011, a totalement réformé l'organisation des niveaux de progression des élèves en abolissant les *key stages*. L'Écosse quant à elle, s'est lancée,en 2010, dans une profonde réforme de ses programmes scolaires avec la mise en place du *Curriculum for Excellence*. Cependant, elle n'a pas obtenu les résultats escomptés et a accusé une importante baisse des scores obtenus lors des enquêtes PISA menées entre 2009 et 2015. Ces résultats décevants ont suscité un débat en Écosse, et conduit à une interrogation sur la capacité du SNP à mener une politique éducative adéquate et de qualité. Il paraît donc intéressant de continuer à observer les évolutions du système éducatif écossais, et de comprendre comment le gouvernement en place compte redresser la situation pour revenir aux très bonnes performances enregistrées lors des premières sessions de PISA. Depuis 2010, l'Irlande du Nord a de nouveau connu de nombreux soubresauts politiques qui ont fortement compliqué le déroulement de la gouvernance partagée. Cette situation difficile pourrait de nouveau aboutir à une suspension de son assemblée (en août 2018, faute d'accord politique, l'Irlande du Nord était sans gouvernement depuis 590 jours).Ces changements dans la sphère politique auront-ils des conséquences sur sa politique éducative, et sur la répartition des élèves entre les écoles communautarisée et les écoles intégrées dans les années à venir ?

Au bout du compte, il paraît légitime de se demander si les effets induits par la mise en place de la dévolution continueront de se diffuser dans le domaine éducatif, et si la divergence entre les systèmes éducatifs du Royaume-Uni s'accentuera, ou si, au contraire, l'état auquel

sont arrivés les systèmes éducatifs se stabilisera ? Voilà des questions qui pourraient être abordées dans un futur travail de recherche.

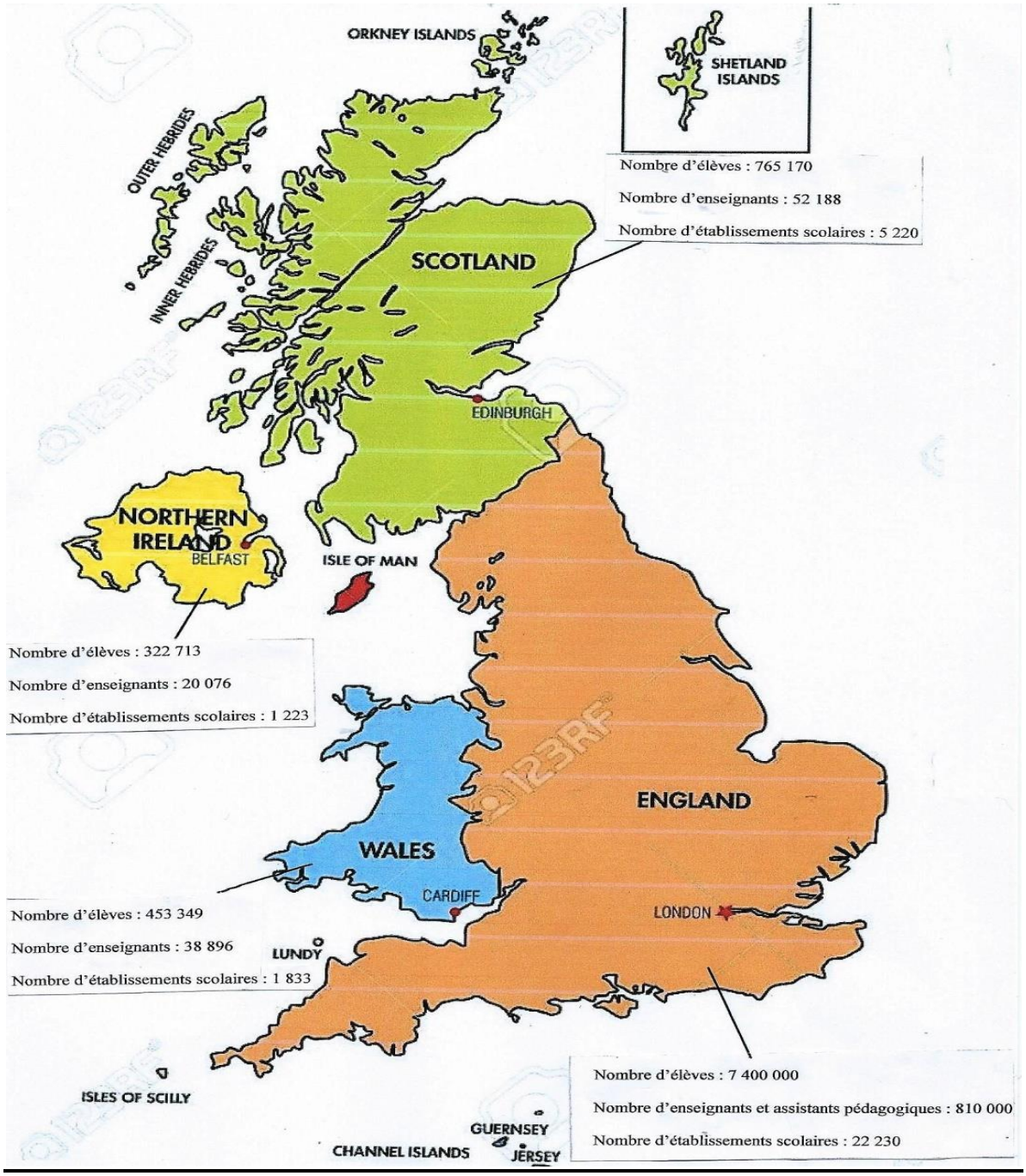
Annexes

Annexe 1. Répartition de la population britannique en 2010



(Source : Office for National Statistics, 2013)

Annexe 2. Répartition des effectifs scolaires en 2010



(Source : UK Government, 2010 / Statistics for Wales, 2009 / The Scottish Government, 2010 / Department of Education, 2010)

Annexe 3. Chronologie (1997 – 2010)

1. Angleterre

Mai 1997 : les nouveaux travaillistes remportent les élections législatives, Tony Blair est nommé Premier ministre du Royaume-Uni.

Mai 1997 : nomination de David Blunkett au poste de ministre de l'Éducation.

1997 : premier livre blanc *Excellence in Schools.*

1998 : la première loi sur l'éducation *School Standards and Framework Act 1998* est votée au Parlement de Westminster.

Juin 2001 : Estelle Morris est nommée ministre de l'Éducation.

2001 : le ministère de l'Éducation est renommé *the Department for Education and Skills* (DfES).

2001 : deuxième livre blanc *Schools : achieving success.*

2002 : la deuxième loi sur l'éducation *Education Act 2002* est votée au Parlement de Westminster.

Octobre 2002 : Charles Clarke est nommé ministre de l'Éducation.

Décembre 2004 : Ruth Kelly est nommée ministre de l'Éducation.

2005 : troisième livre blanc *14-19 Education and skills.*

2005 : quatrième livre blanc *Higher Standard Better schools for all.*

2005 : la troisième loi sur l'éducation *Education Act 2005* est votée au Parlement de Westminster.

2006 : la quatrième loi *Education and Inspection Act 2006* est votée au Parlement de Westminster.

Juillet 2007 : démission de Tony Blair, nomination de Gordon Brown au poste de Premier ministre.

Juillet 2007 : Ed Balls est nommé ministre de l'Éducation. Le ministère de l'Éducation est divisé en deux entités : *the Department for Children, Schools and Families* (DCSF, Ed Balls) et *the Department of Innovation, Universities and Skills* (DIUS, John Denham).

2009 : le DIUS devient le *Department of Business, Innovation and Skills* (BIS)

2009 : cinquième livre blanc *Your child, your school, our future*

2010 : la quatrième loi sur l'éducation *Children, Schools and Family Act 2010* est votée au Parlement de Westminster.

Mai 2010 : les nouveaux travaillistes perdent les élections législatives, arrivée au pouvoir du gouvernement de coalition alliant les conservateurs et les libéraux démocrates.

2. Écosse

Juillet 1998 : *The Government of Scotland Act* est promulgué et la dévolution des pouvoirs effective.

6 mai 1999 : les premières élections législatives ont lieu. Les premiers députés entrent au parlement écossais.

13 mai 1999 : le Premier ministre écossais Donald Dewar (parti travailliste) entre au parlement à la tête d'une coalition avec les libéraux démocrates.

16 mai 1999 : Sam Galbraith (parti travailliste) est nommé *Minister for Children and Education.*

2000 : vote de la première loi sur l'Éducation *Standards in Scotland School Act 2000.* Cette loi centrale est très importante. D'autres lois suivront, mais elles ne seront pas déterminantes dans la mise en place de la politique éducative écossaise.

11 octobre 2000 : décès de Donald Dewar.

26 octobre 2000 : nomination de Henry Mc Leish (parti travailliste) au poste de Premier ministre.

28 novembre 2000 : démission de Sam Galbraith du poste de ministre de l'Éducation.

28 novembre 2000 : nomination de Jack Mc Connell au poste de ministre de l'Éducation.

8 novembre 2001 : démission de Henry Mc Leish à la suite d'un scandale financier.

22 novembre 2001 : Jack Mc Connell démissionne du poste de ministre de l'Éducation pour devenir Premier ministre.

22 novembre 2001 : Cathy Jamieson (parti travailliste) devient ministre de l'Éducation (*Minister for education and young people*).

Mars-Juin 2002 : *The national debate in education*.

1er mai 2003 : réélection d'un gouvernement de coalition alliant le parti travailliste aux libéraux démocrates. Jack Mc Connell est reconduit au poste de Premier ministre.

21 mai 2003 : démission de Cathy Jamieson et nomination de Peter Peacock au poste de ministre de l'Éducation.

2004 : première publication du gouvernement destinée à expliquer la réforme des programmes scolaires : *a Curriculum for Excellence*.

2006 : seconde publication *a Curriculum for Excellence, building the curriculum 1*.

14 novembre 2006 : démission de Peter Peacock (parti travailliste) pour raison de santé, et nomination de Hugh Henry (parti travailliste) au poste de ministre de l'Éducation.

16 mai 2007 : le parti travailliste perd les élections. C'est le parti du SNP (parti nationaliste écossais) qui prend la tête du gouvernement avec une courte majorité, et choisit de former un gouvernement minoritaire. Alex Salmond, chef du SNP, devient Premier ministre.

16 mai 2007 : Fiona Hyslop devient ministre de l'Éducation (*Education Secretary*).

2007 : troisième publication *a Curriculum for Excellence, building the curriculum 2*.

2008 : quatrième publication *a Curriculum for Excellence, building the curriculum 3*.

2009: cinquième publication *a Curriculum for Excellence, building the curriculum 4*.

1er décembre 2009 : Fiona Hyslop démissionne après avoir critiqué les décisions prises par les collectivités locales en matière d'éducation, et avoir suggéré de les déposséder de leur pouvoir décisionnaire dans ce domaine (elle a notamment désapprouvé la réduction du nombre de postes d'enseignants). Elle est remplacée par Mickael Russell.

2010 : sixième publication *a Curriculum for Excellence, building the curriculum 5*.

3. Irlande du Nord

10 avril 1998 : les accords de Belfast sont conclus (*Belfast Agreement*).

22 mai 1998 : les accords de Belfast sont adoptés par référendum au nord et au sud de l'Irlande.

25 juin 1998 : élections législatives. Les deux partis arrivés en tête à l'issue de cette élection furent le *Ulster Unionist Party* et le *Social Democratic and Labour Party*.

1er juillet 1998 : ouverture de la nouvelle Assemblée, première session. David Trimble (UUP) est désigné comme *First Minister* et Seamus Mallon (SDLP) est désigné comme *Deputy First Minister.* Le *Democratic Unionist Party* a refusé d'y participé.

14 septembre 1998 : deuxième session de l'Assemblée.

15 juillet 1999 : malgré l'impossibilité de former un gouvernement, l'Assemblée s'est de nouveau réunie pour essayer de trouver un compromis. Comme aucune solution n'est trouvée, l'Assemblée est ajournée.

6 septembre 1999 : le sénateur américain George Mitchell (qui avait été très actif dans la réussite des accords de Belfast) fut rappelé. Il présida une commission destinée à aider à la formation d'un gouvernement.

19 novembre 1999 : fin des pourparlers.

29 novembre 1999 : réouverture de l'Assemblée. Martin McGuiness nommé ministre de l'Éducation.

11 février – 30 mai 2000 : retour de la *Direct Rule*. Reprise en main de Londres à la suite d'un conflit portant sur l'absence de preuve du démantèlement effectif de l'IRA (*Irish Republican Army*).

1er juillet 2001 : démission de David Trimble pour protester contre l'absence de preuve attestant du démantèlement effectif de l'IRA. Le gouvernement est dissout.

10 août 2001 : reprise de la *Direct Rule* pour une durée de 24 heures.

22 septembre 2001 : reprise de la *Direct Rule* pour une durée de 24 heures.

1er octobre 2001 : publication du rapport Burns portant les retombées de la sélection à 11 ans.

25 octobre 2001 : Martin McGuinness ouvre une période de consultation sur le sujet jusqu'au 17 mai 2002.

5 novembre 2001 : réélection de David Trimble au poste de *First Minister*, et de Mark Durkan (SDLP) au poste de *Deputy First Minister*. Réouverture des sessions de l'Assemblée.

8 octobre 2002 : Martin McGuinness annonce les conclusions de la consultation et se prononce en faveur d'une suppression de l'examen de sélection à 11 ans.

15 octobre 2002 : suspension de l'Assemblée de Stormont et retour à la *Direct Rule.*

26 novembre 2003 : élections maintenues. Les partis du DUP et du Sin Féín arrivent en tête. Suspension de l'Assemblée.

13 octobre 2006 : conclusion des accords de Saint Andrews (Saint Andrews Agreement).

7 mars 2007 : élections. Les partis du DUP et du Sin Féín arrivent en tête.

26 mars 2007 : à la suite des accords de Saint Andrews, la dévolution est rétablie.

8 mai 2007 : réouverture de l'Assemblée. Ian Paisley (DUP) est désigné comme *First Minister* et Martin McGuiness est désigné en tant que *Deputy First Minister*. La ministre de l'Éducation est Caitríona Ruane (Sin Féín).

5 juin 2008 : démission de Ian Paisley pour raisons de santé et arrivée de Peter Robinson (DUP) au poste de *First Minister*.

Novembre 2008 : tentative d'abolir l'examen de sélection à 11 ans. Mise en échec de la ministre qui ne réussit pas à obtenir de loi contraignante pour les écoles secondaires.

Janvier 2009 : mise en place d'une carte scolaire destinée à s'adapter à la baisse démographique des effectifs scolaires.

Avril 2009 : mise en place du programme ESaGs (*Every School is a Good School*), destiné à améliorer les performances du système scolaire et réduire les inégalités scolaires.

4. Pays de Galles

Juillet 1998 : *The Government of Wales Act* est promulgué et la dévolution des pouvoirs effective.

Mai 1999 : les premières élections législatives ont lieu. Les premiers députés entrent à l'Assemblée galloise.

1999 : Alun Michael (parti des nouveaux travaillistes) est élu premier secrétaire de l'Assemblée galloise (*First Secretary*).

1999 : Rosemary Buther est nommée au poste de secrétaire à l'Éducation pré-16 et Tom Middlehurst est nommé au poste de secrétaire à l'Éducation post-16.

Février 2000 : nomination de Rhodri Morgan au poste de chef de l'Assemblée galloise (*First Minister*).

2000 : Jane Davidson est nommée ministre de l'Éducation.

2001 : publication du livre blanc : *The learning country : a paving document.*

2002 : promulgation de *the Education Act 2002* par le Parlement de Westminster qui donne à l'Assemblée galloise la possibilité de mettre plus librement en place sa politique éducative.

Mai 2003 : les travaillistes gallois remportent les élections à l'Assemblée galloise. Rhodri Morgan de nouveau nommé chef de l'Assemblée.

2006 : publication du deuxième livre blanc *The learning country : vision into action*.

2006 : publication de la loi *2006 Government of Wales Act* (le *First Minister* devint alors le *First Minister of Wales*) qui donna davantage de marge de manœuvre à l'Assemblée galloise sur le plan législatif.

Mai 2007 : les travaillistes gallois remportent les élections à l'Assemblée galloise. Rhodri Morgan de nouveau nommé chef de l'Assemblée.

2007 : nomination de Jane Hutt au poste de ministre de l'Éducation.

2007 : mise en place des *Legislative Competence Orders* (LCO) permettant d'émettre des *Assembly Measures* donnant la possibilité à l'Assemblée galloise d'émettre sa propre législation concernant les sujets auxquels se rapportait le LCO.

2009 : démission de Rhodri Morgan, et nomination de Carwyn Jones au poste de *First Minister of Wales.*

Décembre 2009 : nomination de Leighton Andrews au poste de ministre de l'Éducation.

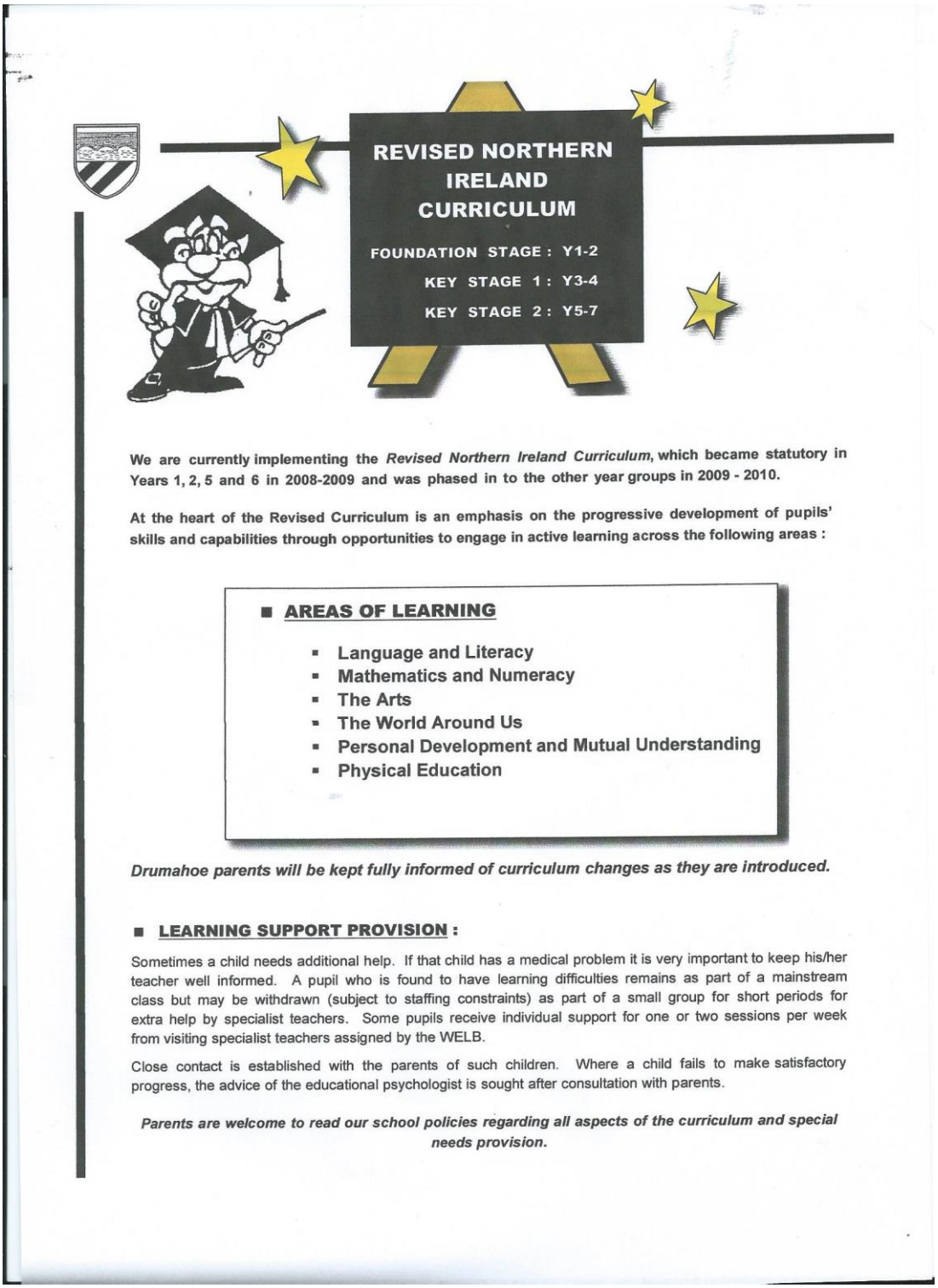
5.

Annexe 4. Organisation de la scolarité des élèves britanniques par niveaux et par nation (2010)

<table>
<tr><th colspan="6">Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord</th></tr>
<tr><td>Âge</td><td></td><td>Key stages</td><td></td><td colspan="2">Années</td></tr>
<tr><td>18+</td><td rowspan="2"></td><td></td><td></td><td colspan="2">Enseignement supérieur</td></tr>
<tr><td>17-18</td><td></td><td></td><td>Année 13</td><td rowspan="2">A levels ou enseignement professionnel ou Welsh baccalaureate</td></tr>
<tr><td>16-17</td><td></td><td></td><td></td><td>Année 12</td></tr>
<tr><td>15-16</td><td rowspan="11">Scolarité obligatoire</td><td rowspan="2">Key stage 4</td><td></td><td>Année11</td><td>General Certificate for secondary education (GCSE)</td></tr>
<tr><td>14-15</td><td></td><td>Année 10</td><td></td></tr>
<tr><td>13-14</td><td rowspan="3">Key stage 3</td><td></td><td>Année 9</td><td>Évaluations nationales</td></tr>
<tr><td>12-13</td><td></td><td>Année 8</td><td></td></tr>
<tr><td>11-12</td><td></td><td>Année 7</td><td>Entrée au secondaire</td></tr>
<tr><td>10-11</td><td rowspan="4">Key stage 2</td><td rowspan="3">Key stage 2
Irlande du Nord (2007)</td><td>Année 6</td><td>Évaluations nationales
Eleven + (uniquement les 164 Grammar schools en Angleterre et tous les élèves en Irlande du Nord)</td></tr>
<tr><td>9-10</td><td>Année 5</td><td></td></tr>
<tr><td>8-9</td><td>Key stage 1
Irlande du Nord (2007)</td><td>Année 4</td><td></td></tr>
<tr><td>7-8</td><td>Année 3</td><td></td></tr>
<tr><td>6-7</td><td rowspan="3">Key stage 1(5-7 ans)
Foundation phase (Pays de Galles – 3-7 ans)</td><td rowspan="2">Foundation (Irlande du Nord à partir de 2007)</td><td>Année 2</td><td>Évaluations nationales</td></tr>
<tr><td>5-6</td><td>Année 1</td><td></td></tr>
<tr><td>4-5</td><td rowspan="2"></td><td></td><td></td><td>Évaluations avant l’entrée en primaire (Angleterre)</td></tr>
<tr><td>0-5</td><td></td><td colspan="2">Maternelle</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="6">Écosse</th></tr>
<tr><th>Âge</th><th></th><th>Années</th><th colspan="3">Organisation de la scolarité</th></tr>
<tr><td>18+</td><td></td><td></td><td colspan="3">Enseignement supérieur</td></tr>
<tr><td>17-18</td><td></td><td></td><td colspan="3" rowspan="2">Higher Grades ou enseignment professionnel
Possibilité d’entrer dans le supérieur à 17 ans pour les meilleurs élèves</td></tr>
<tr><td>16-17</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>15-16</td><td rowspan="11">Scolarité Obligatoire</td><td>S4</td><td colspan="3">Standard Grade</td></tr>
<tr><td>14-15</td><td>S3</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>13-14</td><td>S2</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>12-13</td><td>S1</td><td colspan="3">Entrée au secondaire</td></tr>
<tr><td>11-12</td><td>P7</td><td colspan="3">Évaluations nationales</td></tr>
<tr><td>10-11</td><td>P6</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>9-10</td><td>P5</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>8-9</td><td>P4</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>7-8</td><td>P3</td><td colspan="3">Évaluations nationales</td></tr>
<tr><td>6-7</td><td>P2</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>5-6</td><td>P1</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>4-5</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">Maternelle</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>0-5</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

Annexe 5. Exemple de documents distribués aux enseignants lors de la mise en place des nouveaux programmes scolaires en Irlande du Nord



REVISED NORTHERN IRELAND CURRICULUM

FOUNDATION STAGE : Y1-2
KEY STAGE 1 : Y3-4
KEY STAGE 2 : Y5-7

We are currently implementing the *Revised Northern Ireland Curriculum*, which became statutory in Years 1, 2, 5 and 6 in 2008-2009 and was phased in to the other year groups in 2009 - 2010.

At the heart of the Revised Curriculum is an emphasis on the progressive development of pupils' skills and capabilities through opportunities to engage in active learning across the following areas :

■ **AREAS OF LEARNING**

- Language and Literacy
- Mathematics and Numeracy
- The Arts
- The World Around Us
- Personal Development and Mutual Understanding
- Physical Education

Drumahoe parents will be kept fully informed of curriculum changes as they are introduced.

■ **LEARNING SUPPORT PROVISION :**

Sometimes a child needs additional help. If that child has a medical problem it is very important to keep his/her teacher well informed. A pupil who is found to have learning difficulties remains as part of a mainstream class but may be withdrawn (subject to staffing constraints) as part of a small group for short periods for extra help by specialist teachers. Some pupils receive individual support for one or two sessions per week from visiting specialist teachers assigned by the WELB.

Close contact is established with the parents of such children. Where a child fails to make satisfactory progress, the advice of the educational psychologist is sought after consultation with parents.

Parents are welcome to read our school policies regarding all aspects of the curriculum and special needs provision.

LEARNING AREAS

LITERACY

Our Literacy programme is aimed at developing each child's ability to understand and use language.

It focuses on the skills necessary for children to interact effectively with the world around them, to express themselves creatively and to communicate confidently both orally and in writing.

Pupils will be given opportunities to:

- *develop their talking and listening skills;*
- *read a wide range of texts for enjoyment and learning;*
- *write independently for a range of audiences and purposes.*

NUMERACY

Our Numeracy programme is aimed at developing maths as a life skill across the curriculum.

It focuses on developing the children's knowledge, skills and understanding as well as their ability to apply mathematical learning and solve problems.

Pupils will have the opportunity to learn through discussion, practical activities and written tasks and be engaged in:

- *exploring and investigating;*
- *doing and observing;*
- *talking and listening;*
- *asking questions;*
- *reading and recording.*

INFORMATION & COMMUNICATION TECHNOLOGY (I.C.T.)

Our I.C.T. programme is aimed at encouraging pupils to develop I.C.T. skills across the curriculum which will enable them to:

- *access and manage data;*
- *research, select, process and interpret information;*
- *create, develop, present and publish ideas and information using a range of digital media;*
- *create a range of multimedia products;*
- *communicate using a range of contemporary methods;*
- *understand how to keep safe when working online.*

LEARNING AREAS

■ THE WORLD AROUND US

'The World Around Us' **provides our pupils with exciting and relevant contexts for learning.**

It combines aspects of:

- **GEOGRAPHY**
- **HISTORY**
- **SCIENCE & TECHNOLOGY**

and ensures that the children have opportunities to explore, investigate and think about their world – past, present and future.

Learning about *'The World Around Us'* provides opportunities for our pupils to develop :

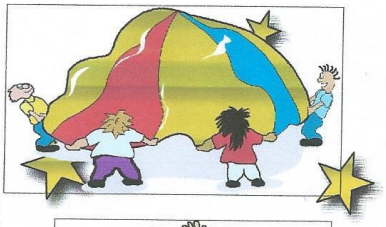
- *self-confidence and self-esteem in expressing and sharing their thoughts and ideas;*
- *an appreciation of the beauty and wonder of the world;*
- *an awareness of themselves and their place in the world;*
- *an awareness of other places and cultures;*
- *an awareness of the environment;*
- *an awareness of INFORMATION & COMMUNICATION TECHNOLOGY and its impact on society and the world around them.*

Where possible, *'The World Around Us'* will be taught through cross-curricular topics and linked to the other areas of the curriculum.

■ PERSONAL DEVELOPMENT & MUTUAL UNDERSTANDING

Our P.D.M.U programme is aimed at encouraging each child to:

- *develop personally, emotionally, socially and physically;*
- *lead healthy, safe and fulfilled lives;*
- *become confident, independent and responsible citizens, making informed decisions and responsible choices throughout their lives.*



It provides the opportunity to focus on emotional development, health and safety, physical activity & exercise, relationships with others and the development of moral thinking, values and action.

Where possible, *'Personal Development & Mutual Understanding'* ***will be linked to learning in the other areas of the curriculum.***

LEARNING AREAS

THE ARTS

'The Arts' **provide opportunities for developing pupils' creativity, enabling them to express their ideas, feelings and interpretations of the world through pictures, sound, drama & dance.**

There are three aspects to *'The Arts'* :

- **ART & DESIGN**
- **MUSIC**
- **DRAMA**

ART & DESIGN

Pupils will be given opportunities to :

- *respond to their personal experience, memory and imagination;*
- *examine the work of artists and designers from their own and other cultures;*
- *develop their understanding and use of visual elements to communicate their ideas;*
- *use a range of materials, tools and processes, including* DRAWING, PAINTING, PRINT-MAKING, MALLEABLE MATERIALS, TEXTILES *and* 3-D CONSTRUCTION;
- *evaluate their own work and that of others.*

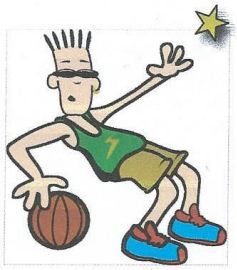
MUSIC & DRAMA

Pupils will be given opportunities to :

- *work creatively with sound & imaginative play;*
- *sing and perform with simple instruments;*
- *listen and respond to their own music and that of others;*
- *express their thoughts, ideas and feelings;*
- *engage in dramatic play, games and strategies to extend their learning.*

Year 4-7 Instrumental tuition is arranged for strings and woodwind through the school and the W.E.L.B. and our choir and orchestra perform at our Carol Service, Spring Concert, Open Day and other local community events.

PHYSICAL EDUCATION



Our PE programme is aimed at developing pupils' :

- *knowledge, skills and understanding in a range of physical activities;*
- *self-confidence and self-esteem as individuals and members of a team;*
- *personal qualities such as taking responsibility, fairness and working with others;*
- *an understanding of the relationship between physical activity and good health.*

Each class has regular PE lessons each week for which they must change into suitable clothes: plain T-shirt, shorts and PE shoes. A note must be brought if a child is unable to participate in a PE lesson.

Pupils in our Y6-7 classes attend a 15 block of swimming lessons at Lisnagelvin Leisure Centre during the 2nd & 3rd terms. Our extra-curricular programme provides opportunities for pupils to extend their skills and interests.

LEARNING AREAS

■ RELIGIOUS EDUCATION

Using the Bible as a foundation, it is hoped that our pupils will develop a knowledge and understanding of Christian beliefs and practices and an ability to relate Christian morals to their own lives. They will be challenged to reflect on their own beliefs and encouraged to respect other points of view. Y1-7 classes meet for non-denominational collective worship each Monday, Tuesday, Wednesday and Friday. Y1-4 have assembly every Thursday. These assemblies are led by the Principal, Vice-Principal visiting clergy, speakers from youth organisations, teachers or individual classes.

Parents who object to the attendance of their children at R..E classes or assemblies have the statutory right of withdrawal.Arrangements may be made with the Principal.

■ WHOLE CURRICULUM SKILLS & CAPABILITIES

At the heart of the curriculum, across all three Stages lies an explicit emphasis on the development of skills and capabilities for lifelong learning and for operating effectively in society. Through opportunities to engage in active learning contexts across all areas of the curriculum, children progressively develop:

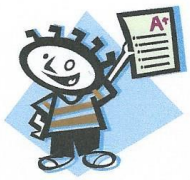
Cross-Curricular Skills:

- *Communication*
- *Using Mathematics*
- *Using Information and Communications Technology*
- *Thinking Skills and Personal Capabilities:*
- *Thinking, Problem-Solving and Decision-Making*
- *Self Management*
- *Working with Others*
- *Managing Information*
- *Being Creative*

■ ASSESSMENT & REPORTING PUPIL PROGRESS

We aim to involve parents in the education of their children and to inform them as fully as possible about their children's progress. Your child's personal development and progress in all areas of the curriculum are carefully monitored and assessed throughout the year. Pupil progress reports are sent home in June. They are compiled on the basis of continuous assessment of their learning and topic tests. Parents are also given the opportunity to discuss their children's progress at parent-teacher consultations in November (P3-P7), January (P1 & P2) and June (P1-P7).

With the implementation of the Revised Northern Ireland Curriculum schools will be required to assess and report annually on each pupils' progress in:



- **Areas of Learning**
- **Cross-Curricular Skills**
- **Thinking Skills & Personal Capabilities**

Y4-7 pupils will undertake diagnostic assessment in Reading and Numeracy in the first half of the Autumn Term..
The annual report will be in the form of a ***Pupil Profile***.

Drumahoe parents will be kept fully informed of any changes as they are introduced.

Annexe 6. Exemple de documents distribués aux enseignants lors de la mise en place du Cfe en Écosse

Curriculum Area	Curriculum for Excellence Experiences and Outcomes	Curriculum for excellence Reference #	Directly relevant activities, discussions & content available in Nick's school visits
Health & Wellbeing	**By applying my knowledge and understanding of current healthy eating advice I can contribute to a healthy eating plan**	**HWB 2/3/4-30a**	**What food and drink would pupils prepare to take on a long boat journey boat journey? How Nick & crew planned for the voyage**
	Identify key nutrients, their sources and functions, and demonstrate the links between energy, nutrients and health	HWB 3/4-31a HWB 3-32a	What nutritional needs will be a challenge away from land, where fresh fruit & vegetables quickly run out?
	Understanding cleanliness and hygiene in personal routine and food safety principles	HWB 2/3/4-33a	Making hygiene plan for long boat journey incl. food storage and sanitation
	Understanding how culture influences food practices and preferences	HWB 2/3/4-34a	Crew debates over how frequent meals should be, clash of cultures, rich/poor countries
	Awareness of where food comes from, local availability and seasonality	**HWB 1/2-35a**	**How Nick caught, cooked and ate tuna straight from the ocean, noticed declining fish stocks**
	Understanding mental & emotional wellbeing by fostering a safe, caring, supportive environment based on mutual respect	HWB 2/3/4-02a HWB 2/3/4-04a HWB 2/3/4-05a	Learning to work together as a crew from different cultures, in a safe and supportive environment. Emotional literacy for males.
			Continued over

Health & wellbeing (contd.)	Understanding social wellbeing and respecting the rights to which all are entitled, & the responsibilities which come with them	HWB 2/3/4-9a HWB 2/3/4-0a HWB 2/3/4-3a	How to live on a small boat with seven other people for six weeks. Respecting personal space, different views & cultures
	Understanding physical wellbeing, assessing risk, keeping myself and others safe while travelling and how to respond in an emergency	**HWB 2/3/4-16a/17a HWB 2/3/4-18a**	**Emotional & physical risk, how Nick learned to ask for help and share the load. Safety practices for keeping safe at sea, particularly at night – lights, harnesses etc**
Literacy & English	**Appropriate listening and talking, valuing others' contributions and building on them**	**LIT 2/3/4-02a**	**Working in pair-and-share or small groups to solve problems connected with Nick's voyage – keeping safe, nourished, & communicating. Problem solving**
	Evaluating different spoken views, learning to question what I hear, distinguish fact from opinion, assess the value of different sources	**LIT 2/3/4-07a LIT 2/3/4-08a**	**The conflicting theories, legends and spoken historical narratives surrounding Easter Island. How much weight do we give to each?**
	Appropriate reading to find information from a variety of sources and evaluate different ideas	LIT 2/3/4-14a LIT 2/3/4-15a LIT 2/3/4-16a LIT 2/3/4-17a	Discussion of the various books on Easter Island, ranging from Jared Diamond's Collapse to the more recent reworking of the statue stuff.
	Tools for writing – using accurate spelling and vocabulary	LIT 2/3/4-21a	Using own experiences and journeys to write and edit travel narratives and stories, with supervision from Nick
	Tools for writing – punctuation and sentence structure	LIT 2/3/4-22a	Pupil-specific instruction and feedback from Nick on punctuation and sentence structure
	Tools for writing – checking and editing	LIT 2/3/4-23a	Pupil-specific instruction and feedback from Nick
	Tools for writing – layout and presentation	LIT 2/3/4-24a	Pupil-specific instruction and feedback from Nick
	Organising & using information – taking notes, acknowledging sources	**LIT 2/3/4-25a**	**Nick on journaling, journalistic note-taking, source attribution**
	Organising & using information – select ideas & info appropriate to audience & type of text	LIT 2/3/4-26a	Nick on writing for a target audience, and honing ideas and information as appropriate
	Creating texts – engaging readers through appropriate language, style and tone for genre and audience	LIT 2/3/4-27a	Nick on appropriate language, style and tone for specific genre and audience

Literacy & English (contd.)	Creating texts – convey information, combine ideas, explore issues, provide evidence with a convincing line of thought	LIT 2/3/4-28a LIT 2/3/4-29a	Feedback and instruction from Nick using texts created in session on chosen topic, as pupil-specific as time allows
	Creating texts – share my experiences and how they made me feel, reflect on my response to the changing circumstances	ENG 2/3/4-30a	Reflective writing is Nick's primary specialism - help from him using stories from our lives, reflecting on emotions and responses to changing circumstances.
	Creating texts – learning to create stories, poems and plays within appropriate structure, interesting characters and/or settings which come to life	ENG 2/3/4-31a	Class workshop using stories, haiku with appropriate structure, characterisation and setting, with examples from Nick's experience writing his novel
Mathematics	Information handling to evaluate chance or uncertainty, make predictions, risk assessment, informed choices and decisions	MNU 2/3/4-22a	Nick's particular fascination with risk, physical risk and how we assess it, in the reed boat voyage and other danger sports – risk homeostasis etc
	Money – understanding costs, simple budgeting	MNU 2/3/4-09a/b/c	Food budgeting and expedition budgeting on the reed boat journey. Economics of publishing, advances etc
	Time, scheduling, seasons, journey itineraries	MNU 2/3/4-10a/b/c	Plotting and planning a journey, either by sea or in the other transport Nick has used.
	Measurement	MNU 2/3/4-11a/b/c	Building boats from junk, how we built the reed boat
Religious & moral education	Christian beliefs, values and traditions and their contribution to the culture of Scotland	RME 2/3/4-01	Nick's recreation of the voyage of St Columba and the perigrini monks who came by coracle from Ireland and extensively converted Scotland in the xx century
	The values of Christianity, including fairness and equality, sharing, love and human rights	RME 2/3/4-02	Nick's time in a Benedictine monastery in New Mexico and the values of monastic communities
.	Practices, traditions and festivals of Christianity and their impact in the world	RME 2/3/4-03	Impact of Catholicism on Easter Island, both positive and negative
	World religions and beliefs, values, traditions	RME 2/3/4-04 RME 2/3/4-05 RME 2/3/4-06	Nick's visit to a Christian, a Muslim and a Buddhist in New Mexico, what they had in common and what was different.

Ardmay House within Second Level Experiences and Outcomes of Curriculum for Excellence

Category/Sub-Category	Experience/outcome	Code	Justification (What we do)
Expressive Arts			
Participation in performances and presentation	I have experienced the energy and excitement of presenting/performing for audiences and being part of an audience for other people's presentations/performances.	EXA 2-01a	As part of our evening activity programme, pupils take part in an improvised drama activity which enables them to learn about the Scottish Outdoor Access Code. They are given the start of a scenario which they have to expand themselves and perform in front of the other pupils. The activity comes from the Scottish Natural Heritage 'Know Before You Go Activity Guide'.
Art and Design	I have the opportunity to choose and explore an extended range of media and technologies to create images and objects, comparing and combining them for specific tasks.	EXA 2-02a	Pupils complete a 'Beach Art' activity where they use the natural environment of the beach to create a work of art. They are given guidance of what they may wish to create, for example 'a mermaid featuring the colour blue' and they use the media available on the beach to create their artwork (see appendix - Beach Art).
Art and Design	Inspired by a range of stimuli, I can express and communicate my ideas, thoughts and feelings through activities within art and design.	EXA 2-05a	During the beach art activity, pupils have a show of the art they have created. They discuss the art with their peers and explain why and how they have created their piece of beach art.

Category/Sub-Category	Experience/outcome	Code	Justification (What we do)
Numeracy and mathematics			
Number, money and measure	Through practical activities which include the use of technology, I have developed my understanding of the link between compass points and angles and can describe, follow and record directions, routes and journeys using appropriate vocabulary.	MTH 2-17c	Pupils are taught about compass points and taught about their importance in terms of directions. In the 'Map of Scotland' evening activity, pupils have to find places in Scotland following compass point directions given to them from an instructor.
Shape, position and movement	Having investigated where, why and how scale is used and expressed, I can apply my understanding to interpret simple models, maps and plans.	MTH 2-17d	Maps are presented to pupils at various stages of their residential at Ardmay House, and scale is discussed to ensure that pupils have a full understanding of what scale is and how a map works. During the 'Map Work' evening activity, pupils look at a variety of different maps which they have to interpret, then create their own map with a scale.
Religious and moral education			
Development of belief and values	I am developing respect for others and my understanding of their beliefs and values.	RME 2-07a	We promote the importance of having respect for each other. Our ethos is that at Ardmay House everybody works as 'one big team'. We encourage understanding of others and their beliefs and values which can become apparent in a residential setting.

Category/Sub-Category	Experience/outcome	Code	Justification (What we do)
Sciences			
Planet Earth	I can identify and classify examples of living things, past and present, to help me appreciate their diversity. I can relate physical and behavioural characteristics to their survival or extinction.	SCN 2-01a	Pupils take part in a 'Seashore Identification' activity whilst at Ardmay in which they have to find different types of seashore plants and animals on the beach. They then use a seashore identification chart to identify the names of the things they have picked up. This includes different types of seaweed and shells. They also have the opportunity to identify different types of creatures living at the shore edge. Reference books are freely available in the common room to stimulate interest and promote research.
Planet Earth	I can use my knowledge of the interactions and energy flow between plants and animals in ecosystems, food chains and webs. I have contributed to the design or conservation of a wildlife area.	SCN 2-02a	Throughout the week at Ardmay, instructors teach pupils about the interdependence of plant and animal life, and the biodiversity of the local area.
Biological systems	By investigating the lifecycles of plants and animals, I can recognise the different stages of their development.	SCN 2-14a	During the forest walk instructors point out and discuss various points about the lifecycles of plants and animals, for example at certain times of year instructors use a 'Life Cycle of a Frog' resource to help pupils identify the different stages of frog development.

Annexe 7. Chronologie détaillant la mise en place du Cfe en Écosse

Table 1: Development of A Curriculum for Excellence

Date	Development
2003	*Curriculum Review Group is established*
2004	The Review Group publish *A Curriculum for Excellence* (Scottish Executive 2004a) It sets out proposed aims for education and principles of the curriculum *A Curriculum for Excellence: Ministerial Response* (Scottish Executive 2004b) is published and Ministers establish a Programme Board.
2005	Groups established to review existing guidance.
2006	*Progress and Proposals* (Scottish Executive 2006a) made more detailed proposals. *Building the Curriculum 1* published (Scottish Executive 2006b)
2007	*Building the Curriculum 2* Active Learning in the Early Years (Scottish Executive, 2007) September: Draft experiences and outcomes start to be published
2008	Continuing release of and engagement on draft experiences and outcomes including trialling them in a range of schools. Consultation on qualifications on the next generation of national qualifications between June and October (Scottish Government, 2008b) *Building the Curriculum 3: A Framework for Learning and Teaching* published. This replaces the existing guidance on the 3-5 curriculum, 5-14 curriculum and curriculum design in the secondary sector
2009	April: Publication of full experiences and outcomes June: Announcement of new qualifications framework September: Assessment in Curriculum for Excellence: *Strategic vision, key principles*, (Scottish Government, 2009c) *Building the Curriculum 4: skills for learning, skills for work and skills for life*
2010	January: *Building the Curriclum 5 - Assessment Framework* (Scottish Government, 2010) Availability of assessment exemplars prior to launch of national assessment resource **August: Schools begin to deliver Curriculum for Excellence** **August: Certification of first Scottish Baccalaureates** **Autumn term: national assessment resource available**
2011	April: planned publication of specifications for new National Literacy and National Numeracy qualifications
2012	April; planned publication of unit and course specifications for new and revised qualifications at SCQF levels 2-6 (including National 4 and National 5).
2013	April: planned publication of unit and course specifications for revised qualifications at SCQF level 7 (Advanced Higher) August: final certification of qualifications at Standard Grade SCQF levels 3 to 5) and current Access 2 and 3 (SCQF levels 2 and 3) **August: first certification of new National Literacy and National Numeracy qualifications** at SCQF levels 3, 4 and 5.
2014	**August: first certification of new/revised qualifications** at SCQF levels 2 to 5 including the National 4 and National 5.
2015	August: Final certification of qualifications at Intermediate 1 and 2 (SCQF levels 4 and 5). **August: First certification of revised qualifications at Higher** (SCQF level 6) August: Final certification of current versions of qualifications at Higher (SCQF level 6) and Advanced Higher (SCQF level 7)
2016	**August: first certification of revised qualifications at Advanced Higher.**

Source: Learning and Teaching Scotland, 2009a. Russell, M. 2010, Scottish Government on-line.

7

Annexe 8. Explication détaillée des différents types de modèles d'évaluations mis à la disposition des enseignants

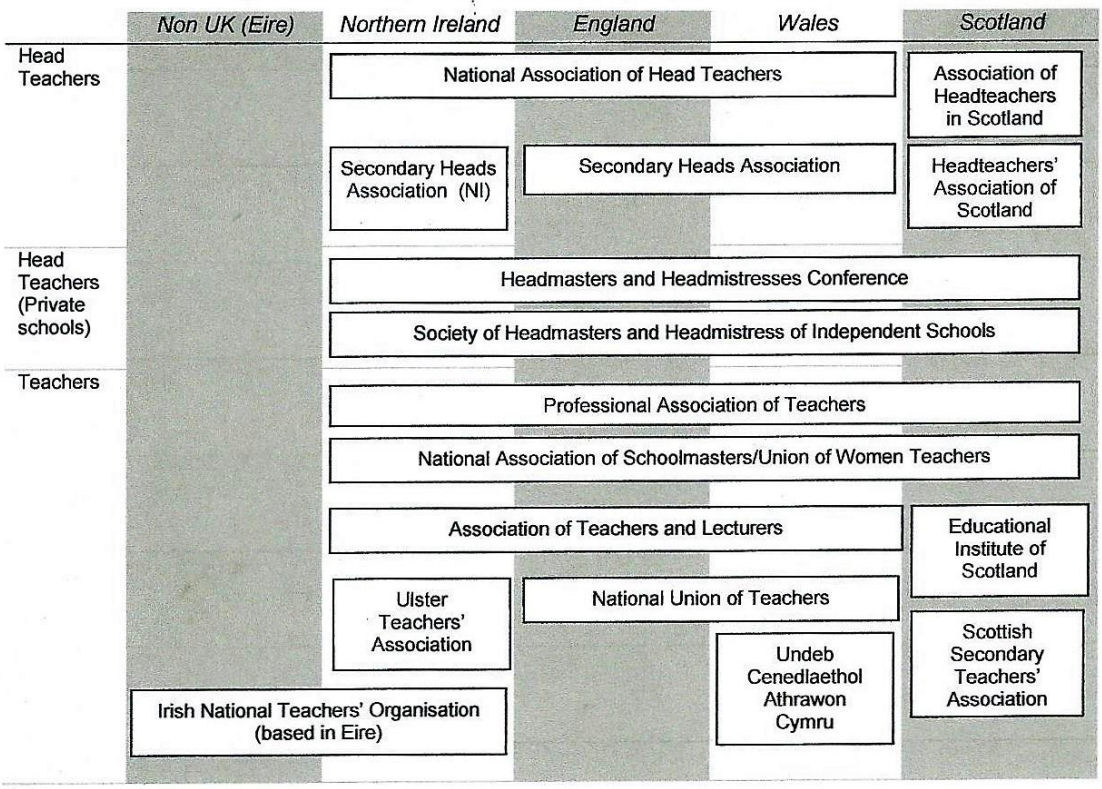
Evaluations diagnostique, formative et sommative

	Evaluation diagnostique	Evaluation formative	Evaluation sommative
Fonction : (pourquoi ?)	• L'évaluation des acquis des élèves fournit un état des lieux. Que savent-ils déjà ? Sur quelles compétences peut-on compter ? Les acquis préalables nécessaires sont ils bien en place ? • A qui font-ils défaut ? • Quelles représentations impropres, quelles erreurs classiques, quelles pratiques inappropriées faudra-t-il combattre ? • L'enseignant peut ainsi connaître pour chaque élève: ses points forts sur lesquels ancrer les nouveaux apprentissages et ses points faibles, signes des difficultés qu'il rencontre.	• L'évaluation dite formative apporte de l'information sur les acquis en construction. • Elle permet de situer la progression de l'élève par rapport à un objectif donné. • Remédiation.	Dresser un bilan des connaissances et des compétences d'un élève.
Moment (quand ?)	Au début d'une année, d'un chapitre ou d'un cours.	Effectuée au cours des apprentissages. Les enseignants la pratiquent très naturellement en : • regardant les élèves travailler, • en observant leurs cahiers, • en les écoutant, • en corrigeant leurs exercices.	A la fin d'un apprentissage.
Destinataires (pour qui ?)	L'enseignant. L'équipe disciplinaire. L'équipe pédagogique. L'élève et sa famille.	• Elle permet à l'élève de prendre conscience de ses propres progrès et de ses erreurs. • A l'enseignant cela lui indique comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte.	• Les bilans et les contrôles renvoient à l'enseignant comme à ses élèves l'effet de leurs efforts communs. • L'institution, • Les parents.
Moyen (comment ?)	L'évaluation diagnostique n'est pas difficile à pratiquer, mais elle n'a de sens que par l'usage fait des résultats du diagnostic pour adapter l'enseignement aux élèves tels qu'ils sont.	• Des occasions de production individuelle ou collective librement choisie seront ménagées afin de permettre l'expression de compétences diverses. On juge par rapport à un objectif, on apprécie un progrès réalisé. • Un exercice nouveau • Un exercice d'application. • Recours à des critères (élaborés avec les élèves ?).	Attribution d'une note par rapport à des critères.
Rôle de l'enseignant	Ainsi l'évaluation diagnostique fournit aux enseignants des repères pédagogiques pour organiser les apprentissages. Le diagnostic agit sur ses choix de progression, sur l'organisation interne de sa classe, sur les documents et exercices qu'il propose.	L'observation des élèves, leur suivi au quotidien l'amène à réguler les rythmes individuels et collectifs, et à moduler les exigences du travail personnel donné en classe comme à la maison. Aide au repérage des réussites et des erreurs.	• Concepteur ou responsable du choix du contrôle. • Correcteur.
Rôle de l'élève	Propose des réponses, des représentations.	Pour apprendre, il doit essayer, s'engager, prendre des risques. Ses erreurs, analysées, traitées, deviennent salutaires. Elle ne sont pas « fautes » mais sources de progrès. La co-évaluation et l'autoévaluation seront encouragées	L'évalué a : • personnellement préparé l'évaluation ; • apporté le matériel nécessaire ; Il sait que l'évaluation est sommative.
Mettre une note ?	Ne présente pas d'intérêt. Relever le niveau d'acquisition de chaque item.	Non noté. Une note peut-être donnée à titre indicatif : elle ne comptera pas dans la moyenne. L'exercice peut-être réalisé à un ou plusieurs autres moments fixés et communiqués aux élèves et il pourra être noté (c'est alors une évaluation finale ou sommative).	Oui d'où l'importance de bien réfléchir à l'évaluation (voir tableau : comment ne pas rater une évaluation sommative ?)

(Source : académie de Rouen)

Annexe 9. Organisation des syndicats d'enseignants au Royaume-Uni

Figure 2.2: Teacher associations and unions in the UK



Annexe 10. ***The National College for School Leadership learning and conference centre***

Annexe 11. Liste énonçant les membres du *Reading Development Group* (PIRLS 2001)

A.3 PIRLS Advisory Committees

The PIRLS Reading Development Group (RDG) contributed their invaluable expertise to developing and reviewing the framework and reading test. The RDG also worked with the PIRLS Reading Coordinator, NFER, and ISC staff members to develop the descriptions of achievement at international benchmarks. The PIRLS Questionnaire Development Group (QDG) helped develop the PIRLS questionnaires, including writing items and reviewing drafts of all questionnaires.

PIRLS Reading Development Group

Marilyn Binkley
National Center for Education Statistics
United States

Karl Blueml
Vienna School Board
Austria

Sue Horner
Qualifications and Curriculum Authority
England

Pirjo Linnakylä
University of Jyväskylä
Finland

Martine Rémond
Institut National de la Recherche Pédagogique
France

William Tunmer
Massey University
New Zealand

Tan See Keen
Ministry of Education
Singapore

Annexe 12. Membres de l'*International Expert Panel in Mathematics and Science* (TIMSS 2003)

International Expert Panel in Mathematics and Science

The Expert Panel worked with staff from the International Study Center in developing all aspects of the frameworks and particularly the mathematics and science frameworks. They made recommendations for the content areas, cognitive domains, problem-solving and inquiry tasks, and focus areas for policy-orientated research.

Mathematics

Khattab Abu-Libdeh
Jordan

Anica Aleksova
Republic of Macedonia

Kiril Bankov
Bulgaria

Aarnout Brombacher
South Africa

Anna Maria Caputo
Italy

Joan Ferrini-Mundy
United States

Jim Fey
United States

Derek Holton
New Zealand

Jeremy Kilpatrick
United States

Pekka Kupari
Finland

Mary Lindquist
United States

David Robitaille
Canada

Graham Ruddock
United Kingdom

Hanako Senuma
Japan

Science

K.Th. (Kerst) Boersma
The Netherlands

Rodger Bybee
United States

Audrey Champagne
United States

Reinders Duit
Germany

Martin Hollins
United Kingdom

Eric Jakobsson
United States

Galina Kovalyova
Russian Federation

Svein Lie
Norway

Jan Lokan
Australia

Francisco Mazzitelli
Argentina

Gabriella Noveanu
Romania

Margery Osborne
United States

Jana Paleckova
Czech Republic

Hong Kim Tan
Singapore

Khadija Zaim-Idrissi
Morocco

Annexe 13. Exemple de texte et de modèle de correction proposé lors de la session PIRLS 2006

Reading for Literary Experience

• PIRLS Example Passage and Questions •

Dolphin Rescue

by Wayne Grover

Today, Amos and I almost decided not to go diving for treasure. The weather looked threatening even though the sun broke through clouds. Amos knows the coastal weather better than anyone, and he didn't like what he was seeing as he steered the boat out to the open sea.

I scanned the water in all directions, looking for my dolphin friend. I had saved his life by cutting a large fishhook from his tail when he was a baby. I named him Bobo and he has been my underwater companion ever since.

Bobo was swimming along at my side when I first discovered the wreck of an old Spanish ship. It was about three miles from shore and seventy feet deep. Bobo also was watching my every move when I found the first gold coin. I let out a bubbly "whoopee!" Bobo added his dolphin clicking sounds. We have found only a few gold coins so far, but it's an adventure!

"There's a big rain coming, and a good wind, too," said Amos, peering over the boat's rising and falling bow. I was wondering if my dolphin would come on a stormy day like this, but there were no fins to be seen in the rough sea. I felt the first twinge of uneasiness.

"This is it. Drop anchor," called Amos. I put on my wet suit, a scuba tank holding forty-five minutes of air, and dropped into the sea. Down, down I went until the ocean floor came into view. Nearly thirty minutes passed by, and all I had seen were rocks and more rocks. I missed Bobo's curious eyes watching me. Then, just as my air supply gauge indicated it was time to surface, I saw a glint of metal. It was several links of a gold chain! I pulled gently on the chain and it came slowly out of the sand, inch by inch, for only two feet. Then it caught tight.

My air tank was going dry. I had to go to the surface...now! I tried once more to pull the chain loose, but it was lodged tight.

When I broke the surface, Amos was waving his arms madly. Before I could tell him what I had found, he said, "We've got to pull anchor. There's warning of strong squalls. Let's move!"

"Amos, wait. I've found gold! There's a golden chain with jewels that must weigh five pounds, but it's stuck. I want to go back down and get it. It's worth a fortune!"

"Whoa," said Amos. "The squall waves will be up to fifteen feet. Gold or no gold, we've got to haul up and haul out." It did look pretty grim, with lightning and the sound of thunder rolling across the waves.

"Amos, you're right, but what about our treasure?" I argued. "I'll put on a fresh tank and go back down to free the chain."

The boat strained against the anchor ropes. The wind was roaring, and the driving rain stung our faces. "Okay," said Amos. "The ropes may hold the boat another five minutes, but no more."

I jumped into the water and dived straight to the bottom. There it was. The chain lay like a gold snake coiled on the seabed. Deeper and deeper I dug. There seemed to be no end. It was a race against time. I had to free the chain and get back. I looked at my watch. Four minutes had gone by. The huge waves may already have ripped the boat away.

Just then, my fingers touched something different, a ruby studded medallion at the end of the chain. The whole chain was about four feet long, with diamonds on every fifth link, and incredibly beautiful. My heart pounded with excitement as I wrapped it around my left arm. I probably was very close to more treasure, but my time was up. I had to surface.

When I surfaced, my body was immediately thrown back and forth by the waves. The boat was gone! I was lost and alone in a storm-tossed sea. The storm clouds were so black it was like night. A chill ran through me. The rain was so heavy I could not tell where the shore was.

For hours I struggled to keep afloat, fighting to breathe as each passing wave slapped me in the face. Alone, tired, and cold, I realized this might be my last day on earth. And for what? A gold anchor to sink me to the bottom.

I was so tired I could barely move. Anguish swept over me. With my right hand I touched the heavy chain still wrapped around my left arm. Unwinding the chain and opening my fingers wide, I let it slowly slide downward, back to the seabed where it had lain for nearly 300 years.

"Help me!" I shouted into the blackness. "Someone, please help me!" I cried, knowing there was no one to hear.

Bump! Bump! Suddenly the water near me erupted in a loud WHOMP!

Then I heard the sweetest sound I'll ever hear. It was the chatter of a dolphin. "Is that you, Bobo?" I whispered. I was so exhausted I could hardly move my arms, but I managed to grab on to his dorsal fin with both hands. Bobo chirped and began slowly swimming, dragging me through the water hour after hour.

I kept thinking, Who will ever believe this? I didn't quite believe it myself, yet it was happening. We came closer and closer to shore until I could hear the

surf breaking. Bobo brought me up to the beach, and my legs dropped down. My feet touched the ground. I was safe.

Bobo floated close to me and chattered his happy dolphin song. I owed him my life, which I had foolishly endangered for a golden chain. He turned, swam toward the open sea, and dived out of sight. "Thank you, Bobo. Thank you for saving my life," I called out.

Adapted from *Dolphin Treasure* by Wayne Grover and illustrated by Jim Fowler, published by HarperCollins Publishers, New York, 1996. An effort has been made to obtain copyright permission.

• Scoring Guides for Constructed-response •

Dolphin, Question 6

Do you think the diver should have dived the second time?
Please check your choice.
___ Yes
___ No
Give two reasons from the story to explain why you think this.

Process: Interpret and Integrate Ideas and Information

2 – Complete Comprehension

The response provides a personal evaluation supported with two specific pieces of information from the text that are relevant to the diver's decision. See the list of acceptable reasons below. Students may provide any combination of these reasons. Note that students who provide support for yes and no should also receive full credit.

1 – Partial Comprehension

The response provides one reason from the list below that supports the yes or no choice. Note that this may be expressed as two separate statements, that make the same point.

0 – No Comprehension

The response may or may not provide a yes or no choice. The information provided in support of the personal evaluation is inaccurate or unrelated to the text, or restates the question without providing additional information. The response may also have appropriate information from the text, but the information is inconsistent or inappropriate for the response given.

Examples:

» Yes. It was exciting.
» Yes, he wanted to meet Bobo.
» He was curious to find something else.
» No, it was stupid.

Acceptable Reasons for Diving the Second Time

The gold chain was very valuable / the biggest treasure they had found/ He might find more treasure.

Amos said it was okay.

There was a chance that the diver could get the chain in 5 minutes.

Acceptable Reasons for Not Diving the Second Time

The boat might not stay in place / he might become stranded.

His air might not last.

Amos was alarmed

He would place Amos in danger.

A storm was coming (bad weather / big waves) / Bobo was not there.

It was dangerous / he might die (drown)/ Bobo might not have come to save him.

The chain would be difficult to get.

He could have come back another time.

Dolphin, Question 7

You are warned in the story that the boat might be gone when the diver surfaced the second time. Give two ways you know this from the story.

Process: Make straightforward inferences

2 – Complete Comprehension

The response demonstrates an understanding of the foreshadowing details up to the point in the story when the diver surfaces and finds the boat gone.

The response provides any combination of two of the details provided in the list below.

1 – Partial Comprehension

The response only provides one of the details in the list below.

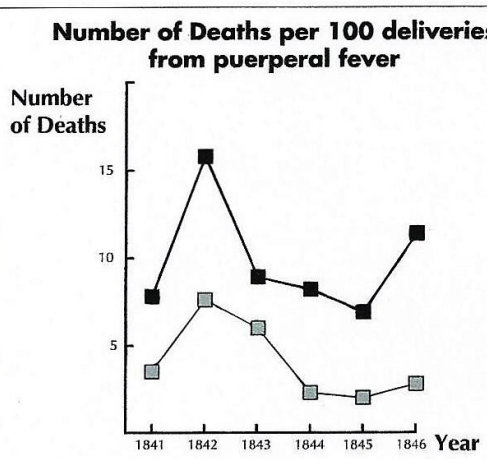
Annexe 14. Exemple de questions posées dans le cadre de l'enquête PISA 2006

SCIENCE UNIT 1: SEMMELWEIS' DIARY

Semmelweis' Diary Text 1

'July 1846. Next week I will take up a position as "Herr Doktor" at the First Ward of the maternity clinic of the Vienna General Hospital. I was frightened when I heard about the percentage of patients who die in this clinic. This month not less than 36 of the 208 mothers died there, all from puerperal fever. Giving birth to a child is as dangerous as first-degree pneumonia.'

These lines from the diary of Ignaz Semmelweis (1818-1865) illustrate the devastating effects of puerperal fever, a contagious disease that killed many women after childbirth. Semmelweis collected data about the number of deaths from puerperal fever in both the First and the Second Wards (see diagram).



Diagram

Physicians, among them Semmelweis, were completely in the dark about the cause of puerperal fever. Semmelweis' diary again:

'December 1846. Why do so many women die from this fever after giving birth without any problems? For centuries science has told us that it is an invisible epidemic that kills mothers. Causes may be changes in the air or some extraterrestrial influence or a movement of the earth itself, an earthquake.'

Nowadays not many people would consider extraterrestrial influence or an earthquake as possible causes of fever. We now know it has to do with hygienic conditions. But in the time Semmelweis lived, many people, even scientists, did! However, Semmelweis knew that it was unlikely that fever could be caused by extraterrestrial influence or an earthquake. He pointed at the data he collected (see diagram) and used this to try to persuade his colleagues.

QUESTION 1.1

Suppose you were Semmelweis. Give a reason (based on the data Semmelweis collected) why puerperal fever is unlikely to be caused by earthquakes.

.....

.....

.....

.....

TAKE THE TEST: SAMPLE QUESTIONS FROM OECD'S PISA ASSESSMENTS - ISBN 978-92-64-05080-8 - © OECD 2009

Semmelweis' Diary Text 2

Part of the research in the hospital was dissection. The body of a deceased person was cut open to find a cause of death. Semmelweis recorded that the students working on the First ward usually took part in dissections on women who died the previous day, before they examined women who had just given birth. They did not pay much attention to cleaning themselves after the dissections. Some were even proud of the fact that you could tell by their smell that they had been working in the mortuary, as this showed how industrious they were! One of Semmelweis' friends died after having cut himself during such a dissection. Dissection of his body showed he had the same symptoms as mothers who died from puerperal fever. This gave Semmelweis a new idea.

QUESTION 1.2

Semmelweis' new idea had to do with the high percentage of women dying in the maternity wards and the students' behaviour.

What was this idea?

A. Having students clean themselves after dissections should lead to a decrease of puerperal fever.

B. Students should not take part in dissections because they may cut themselves.

C. Students smell because they do not clean themselves after a dissection.

D. Students want to show that they are industrious, which makes them careless when they examine the women.

QUESTION 1.3

Semmelweis succeeded in his attempts to reduce the number of deaths due to puerperal fever. But puerperal fever even today remains a disease that is difficult to eliminate.

Fevers that are difficult to cure are still a problem in hospitals. Many routine measures serve to control this problem. Among those measures are washing sheets at high temperatures.

Explain why high temperature (while washing sheets) helps to reduce the risk that patients will contract a fever.

.....

.....

QUESTION 1.4

Many diseases may be cured by using antibiotics. However, the success of some antibiotics against puerperal fever has diminished in recent years.

What is the reason for this?

A. Once produced, antibiotics gradually lose their activity.

B. Bacteria become resistant to antibiotics.

C. These antibiotics only help against puerperal fever, but not against other diseases.

D. The need for these antibiotics has been reduced because public health conditions have improved considerably in recent years.

Annexe 15. Description des compétences attendues dans les domaines d'évaluation au PISA 2006

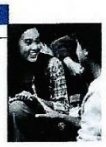


Figure 1.2
Synthèse des domaines d'évaluation du cycle PISA 2006

	Culture scientifique	Compréhension de l'écrit	Culture mathématique
Définition et caractéristiques	Par culture scientifique, on entend la mesure dans laquelle un individu : ▪ possède des connaissances scientifiques et les applique pour identifier des questions, acquérir de nouvelles compétences, expliquer des phénomènes de manière scientifique et tirer des conclusions fondées sur des faits à propos d'aspects scientifiques ; ▪ comprend les éléments caractéristiques des sciences en tant que forme de recherche et de connaissance humaines ; ▪ est conscient du rôle des sciences et de la technologie dans la constitution de notre environnement matériel, intellectuel et culturel ; ▪ a la volonté de s'engager en qualité de citoyen réfléchi dans des problèmes à caractère scientifique et touchant à des notions relatives aux sciences. La *culture scientifique* passe par la compréhension de concepts scientifiques et renvoie à la capacité d'appliquer une perspective scientifique et d'analyser les faits de manière scientifique.	Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société. Cette définition va au-delà du simple décodage et de la compréhension littérale, elle implique la lecture, l'interprétation et la réflexion et la faculté d'utiliser la lecture pour réaliser des objectifs. L'enquête PISA privilégie la lecture pour apprendre plutôt que l'apprentissage de la lecture et ne cherche pas à évaluer les compétences les plus élémentaires en lecture.	Par culture mathématique, on entend l'aptitude d'un individu à identifier et à comprendre le rôle joué par les mathématiques dans le monde, à porter des jugements fondés à leur propos et à s'engager dans des activités mathématiques, en fonction des exigences de sa vie en tant que citoyen constructif, impliqué et réfléchi. La *culture mathématique* renvoie à l'utilisation fonctionnelle au sens large des mathématiques. La notion d'engagement fait référence à la capacité de reconnaître des problèmes mathématiques et de les formuler dans diverses situations.
Contenu	*Connaissances en sciences* ▪ « Systèmes physiques » ▪ « Systèmes vivants » ▪ « Système de la Terre et de l'univers » ▪ « Systèmes technologiques » *Connaissances à propos des sciences* ▪ « Démarche scientifique » ▪ « Explications scientifiques »	Catégories d'écrits ▪ *Textes continus*, soit différents types de textes en prose, notamment des textes narratifs, descriptifs et argumentatifs ▪ *Textes non continus*, notamment des graphiques, des formulaires et des listes	Domaines mathématiques pertinents ▪ *Quantité* ▪ *Espace et formes* ▪ *Variations et relations* ▪ *Incertitude*
Compétences requises	Type de tâches ou de processus scientifiques ▪ *Identifier des questions d'ordre scientifique* ▪ *Expliquer des phénomènes de manière scientifique* ▪ *Utiliser des faits scientifiques*	Types de tâches ou de processus en compréhension de l'écrit ▪ Localiser des informations ▪ Interpréter des textes ▪ Réfléchir sur des textes et les évaluer	Groupes de compétences en mathématiques ▪ *Reproduction* (réalisation d'opérations mathématiques simples) ▪ *Connexion* (l'établissement de liens entre des idées pour résoudre des problèmes directs) ▪ *Réflexion* (la pensée mathématique au sens large)
Contexte et situation	Application des sciences dans des contextes personnels, sociaux et globaux ▪ « Santé » ▪ « Ressources naturelles » ▪ « Qualité de l'environnement » ▪ « Risques » ▪ « Frontières des sciences et de la technologie »	Usage prévu de l'écrit ▪ *Lecture à des fins privées* (lettres personnelles, par exemple) ▪ *Lecture à des fins publiques* (documents officiels, par exemple) ▪ *Lecture à des fins professionnelles* (rapports, par exemple) ▪ *Lecture à des fins éducatives* (textes scolaires, par exemple)	Application des mathématiques dans des contextes personnels, sociaux et globaux ▪ *Contextes personnels* ▪ *Contextes scolaires et professionnels* ▪ *Contextes publics* ▪ *Contextes scientifiques*

Annexe 16. Déroulement des épreuves PISA dans les établissements scolaires sélectionnés

Encadré 1.3 **Déroulement des épreuves PISA dans un établissement**

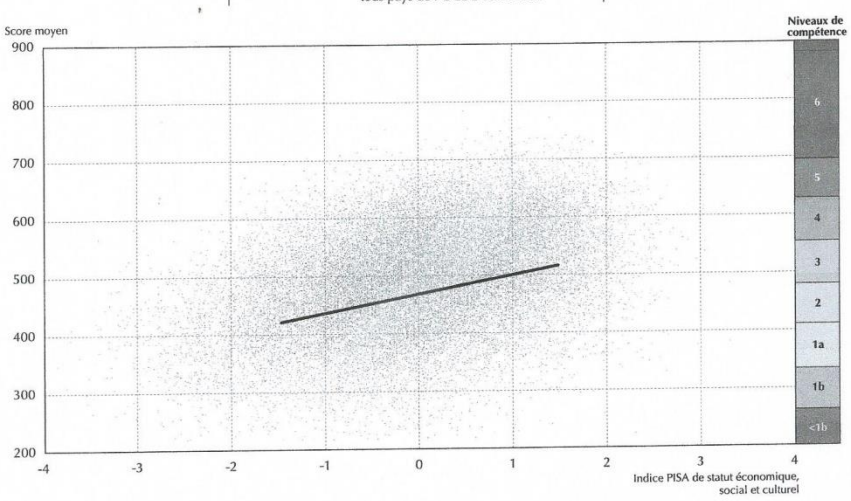
Un Coordinateur scolaire est désigné dès qu'un établissement est sélectionné pour participer à l'enquête PISA. Le Coordinateur scolaire dresse la liste de tous les élèves de 15 ans scolarisés dans l'établissement et l'envoie au Centre PISA de son pays qui y prélève un échantillon aléatoire de 35 élèves. Le Coordinateur scolaire contacte alors les élèves retenus dans l'échantillon et s'adresse à leurs parents pour obtenir les autorisations requises. Les épreuves se déroulent généralement sous la direction d'un Administrateur de test recruté et formé par le Centre national PISA. L'Administrateur de test contacte le Coordinateur scolaire pour programmer l'administration des épreuves. Le Coordinateur scolaire doit s'assurer que les élèves sont présents le jour convenu et qu'ils passent les épreuves. Veiller à ce que tous les élèves soient présents peut être difficile, car ils ne sont généralement pas tous dans les mêmes années d'études et dans les mêmes classes. L'Administrateur de test a pour principales missions de s'assurer que chaque élève reçoit le carnet de test qui lui a été attribué et de présenter les épreuves aux élèves. À l'issue des épreuves, l'Administrateur de test relève les copies et les envoie au Centre national pour correction et codage.

Treize carnets de test différents ont été préparés en vue du cycle PISA 2006. Le même carnet de test n'a pas été distribué à plus de trois élèves par groupe de 35 élèves. Les carnets de test ont été attribués individuellement aux élèves de manière aléatoire. Comme les Administrateurs de test ont suivi un texte imposé pour présenter les épreuves, les élèves ont reçu exactement les mêmes instructions dans tous les établissements et dans tous les pays. Les élèves ont été invités à répondre à une question de leur carnet de test à titre d'exercice avant d'entamer les épreuves proprement dites. L'administration des épreuves et du questionnaire s'est déroulée en deux parties : une première séance de deux heures pour répondre aux épreuves cognitives, puis une séance pour remplir le questionnaire (d'une durée variable selon la longueur du questionnaire, qui est fonction du nombre d'options que chaque pays a décidé d'y inclure, mais qui atteint généralement une trentaine de minutes). Une courte pause a généralement été accordée aux élèves au milieu des épreuves cognitives ainsi qu'avant le début de la séance réservée au questionnaire.

Annexe 17. Explication de la mesure de la Performance en compréhension de l'écrit par rapport au statut socio-économique

■ Figure II.3.1 ■

Performance en compréhension de l'écrit et milieu socio-économique au sein de l'OCDE



Remarque : chaque point représente un élève sélectionné de manière aléatoire parmi 10 élèves de l'OCDE.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367111

Encadré II.3.1 **Comment interpréter la figure II.3.1 ?**

Chaque point de la figure représente un élève de 15 ans sur dix sélectionné de manière aléatoire dans l'effectif d'élèves de l'OCDE, tous pays confondus. La figure II.3.1 situe leur performance en compréhension de l'écrit par rapport à leur statut économique, social et culturel.

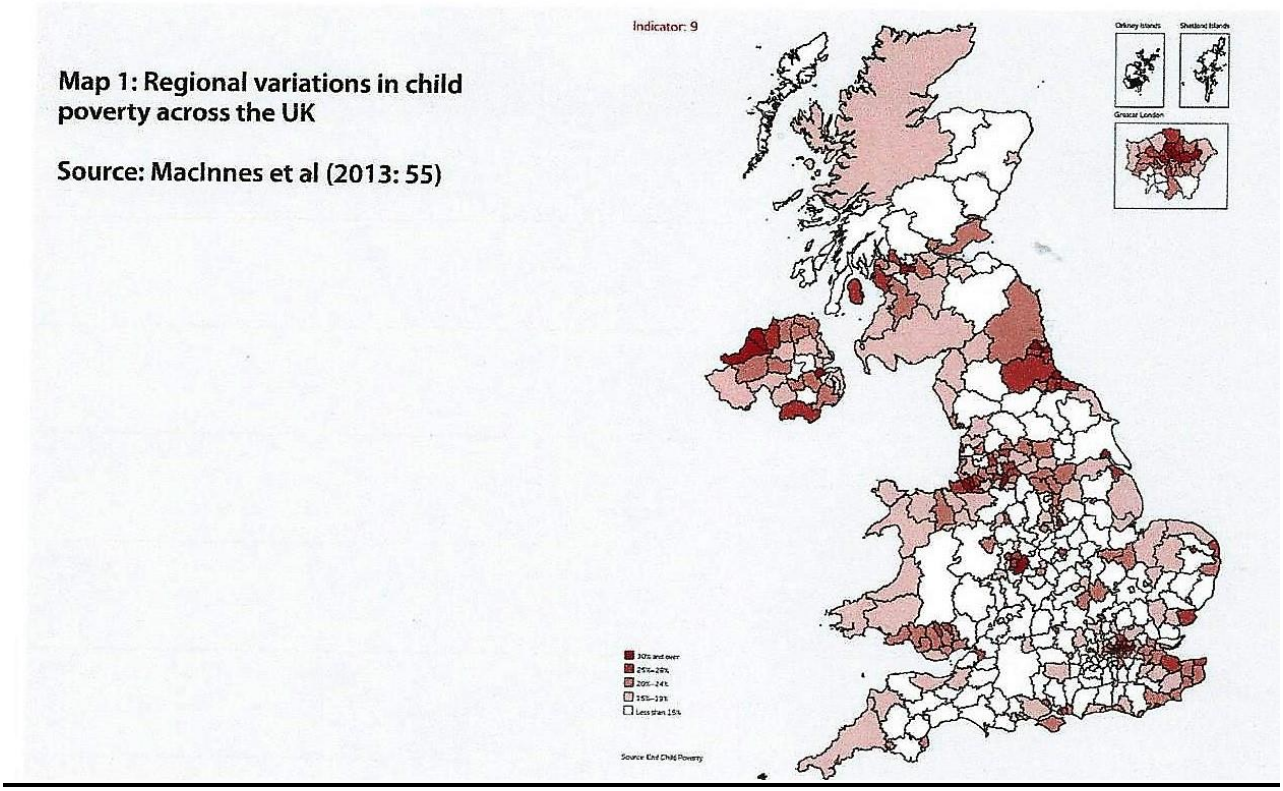
Le score des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit, dont la moyenne a été fixée à 500 points lors du cycle PISA 2000, est indiqué en ordonnée. Deux tiers environ des élèves se situent entre 400 et 600 points. Les différentes zones ombrées montrent les sept niveaux de compétence en compréhension de l'écrit.

En abscisse, figurent les valeurs de l'*indice PISA de statut économique, social et culturel*. Cet indice est normalisé pour que sa valeur moyenne soit égale à 0 et son écart type, à 1. Deux tiers environ des élèves se situent donc entre +1 et -1[2].

Le segment noir représente la ligne du gradient. Il résume le gradient socio-économique dans la mesure où il montre la corrélation moyenne entre la performance en compréhension de l'écrit et le milieu socio-économique des élèves dans les pays de l'OCDE.

Cette figure n'est pas conçue pour comparer les systèmes d'éducation, mais pour mettre en évidence une relation dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Pour cette raison, tous les élèves de l'OCDE sont représentés dans la même proportion. En d'autres termes, les grands pays qui comptent plus d'élèves de 15 ans, tels que le Japon, le Mexique et les États-Unis, influencent davantage le gradient international que les petits pays, comme l'Islande ou le Luxembourg.

Annexe 18. Niveau de pauvreté au Royaume-Uni en 2013



(source : Wales centre for Equity Education, 2013)

BIBLIOGRAPHIE

1. Sources primaires

1. BRITISH PARLIAMENT/ PARLEMENT BRITANNIQUE

1.1 BRITISH PARLIAMENT

British Parliament (the), *Education Act 1944*, London, 1944, <http://www.legislation.gov.uk/ukpa/1944/31/pdfs/ukpga_19440031_en.pdf> (Consulté le 19 juin 2013).

British Parliament (the), *The Education (Scotland) Act*, London, 1981, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/58/crossheading/placing-in-schools>(consulté le 12 mai 2016).

British Parliament (the), *Education Reform Act 1988*, London, 1988, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/ukpga_19880040_en.pdf>(consulté le 09 octobre 2011).

British Parliament (the), *The Education Reform (Northern Ireland) Order 1989*, London, 1989, <www.legislation.gov.uk/nisi/1989/2406/contents> *(*consulté le 15 janvier 2016).

British Parliament (the), *The Local Government Finance Act 1992*, *Schedule 12*, London, 1992, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/14/schedule/2> (consulté le 28 septembre 2015).

British Parliament (the), *Education (schools) Act 1992*, London, 1992, <http://www.legislations.gov.uk/ukpa./1992/38/pdfs/ukpga_19920038_en.pdf>(consulté le 1er octobre 2015).

British Parliament (the), *The School Standards and Framework Act 1998*, London, 1998, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/31/pdfs/ukpga_19980031_en.pdf>(consulté le 11 novembre 2012).

British Parliament (the), *Scotland Act 1998*, London, 1998, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/46/enacted/data.pdf>(consulté le 09 octobre 2011).

British Parliament (the), *Government of Wales act 1998*, London, 1998, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/38/pdfs/ukpga_19980038_en.pdf>(consulté le 09 octobre 2011).

British Parliament (the), *Northern Ireland Act 1998*, London, 1998, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/47> (consulté le 09 octobre 2011).

British Parliament (the), *Education Act 2002*, London, 2002, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/contents> (consulté le 8 janvier 2016).

British Parliament (the), *Explanatory notes*, London, 2002, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/notes/contents> (consulté le 8 janvier 2016).

British Parliament (the), *The Education and Libraries (Northern Ireland) Order 2003*, London, 2003, <http://www.legislation.gov.uk/nisi/2003/424/contents> *(*consulté le 15 janvier 2016).

British Parliament (the), *The Education Act 2005*, London, 2005, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2005/18/pdfs/ukpga_20050018_en.pdf>(consulté le 03 novembre 2016).

British Parliament (the), *The Education (Northern Ireland) Order 2006*, London, 2006, <http://www.legislation.gov.uk/nisi/2006/1915/article1/made> *(*consulté le 15 janvier 2016).

British Parliament (the), *The Education (Northern Ireland) Order 2006 / Explanatory notes*, London, 2006, <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20080520203520/opsi.gov.uk/si/em2006/uksiem_2006 1915_en.pdf> (consulté le 15 janvier 2016).

British Parliament (the), *The Northern Ireland (Saint Andrews Agreement) Act 2006*, London, 2006, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/53/contents> (consulté le 15 janvier 2016).

British Parliament (the), *House of Commons Library: General Elections Without Scotland, Part 1: 1945-2010*, London, 2014, <http://commonslibraryblog.com/2014/01/30/general-elections-without-scotland-part-1-1945-2010/> (consuté le 10 décembre 2015).

British Parliament (the), *Quangos: Key issues for the 2010 Parliament*, London, 2010, <http://www.parliament.uk/business/publications/research/key-issues-for-the-new-parliament/decentralisation-of-power/quangos/>(consulté le 12 mars 2015).

1.2 HOUSE OF COMMONS (CHAMBRE DES COMMUNES)

House of Commons, *The proposed Legislative Competence Orders in Council on additional learning needs: Government response to the Committee's Second Report of Session 2007-08*, London, House of Commons, 2008, <www.publication-parliament.uk/pa/cm200708/cmselect/cmwelaf/377/377.pdf> (consulté le 08 janvier 2016).

House of Commons, *School funding 2006-2010 policy changes under the Lavour Government*, London, House of Commons, 2013, 11p., <https://dera.ioe.ac.uk/22758/1/SN06703.pdf> (consulté le 5 janvier 2014).

House of Commons, *Selection in Education*, HC Deb 15 March 2000, Vol. 346, cc299-306, <http://hansard.millbanksystems.com/commons/2000/mar/15/selectin-in-education#S6CV0346PO_20000315_HOC_117>(consulté le 20 août 2013).

1. 3 COMMITEES/ COMMISSIONS SPECIALISEES

1.3.1 CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES COMMITTEE

Children, Schools and Families Committee, *Testing and Assessment, Third Report of Session 2007-08, Volume I*, HC 169-1, London, 2008, 109 p., <http://dera.ioe.ac.uk/7434/1/169.pdf> (consulté le 22 décembre 2016).

Children, School and Families Committee, *National Curriculum, Fourth Report of Session 2008-09, Volume I*, House of Commons, 2009, London, p. 11,

<https://publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmselect/cmchilsch/344/344i.pdf> (consulté le 5 janvier 2017).

Children, Schools and Family Committee, *The evolution of the National Curriculum, from Butler to Balls*, House of Commons, London, 2009, <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmselect/cmchilsch/344/34405.htm> (consulté le 15 janvier 2017).

Children, Schools and Family Committee, *Training of teachers, Fourth Report of Session 2009-2010, Volume I*, House of Commons, 2010, London, 88p., <https://www.publications.parliament.uk/pa/cm200910/cmselect/cmchilsch/275/275i.p df> (consulté le 2 mars 2017).

1.3.2 Committee of the Secondary School Examinations Council

Norwood Report, *Curriculum and Examinations in Secondary Schools*,London, HMSO, 1943, <http://www.educationengland.org.uk/documents/norwood/norwood1943.html> (consulté le 10 janvier 2014).

1.3.3 Consultative Committee on Secondary Education

Spens Report, *Secondary Education*, London, HMSO,1938, <http://www.educationengland.org.uk/documents/spens/spens1938.html> (consulté le 15 janvier 2014).

1.3.4 Consultative Committee on the Education of the Adolescent

Hadow Report, *The Education of the Adolescent*, London, HMSO, 1926, 339 p., <http://www.educationengland.org.uk/documents/hadow1926/hadow1926.html> (consulté le 10 mai 2014).

Hadow Report,*The Primary School*, London, HMSO, 1931, <http://www.educationengland.org.uk/documents/hadow1931.html> (Consulté le 10 janvier 2014).

1.3.5 Social Mobility and Child Poverty Committee

Social Mobility and Child Poverty Committee, *Elitist Britain*, London, 2014, 76 p., <http://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/347915/Elitist_Britain_-_Final.pdf.>(consulté le 7 février 2016).

1.4 Select Committees/ Commissions parlementaires

Select Committee on Education and Employment, *The Work of OFSTED, Report from the Education sub-committee, fourth report*, London, 1999, <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm199899/cmselect/cmeduemp/62/6215.htm>(consulté le 18 octobre 2016).

Select committee on Education and Skills, *Publication: Clarification of inclusion policy*, London, 6 July 2006, <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200506/cmselect/cmeduski/478/47807.htm> (consulté le 2 juillet 2018).

2. CABINET OFFICE/ CABINET DU PREMIER MINISTRE

Cabinet office, *Public Bodies: A guide for departments, Chapter 2: Policy and characteristics of a Public Body*, London, Agencies and Public Bodies Team, 2006, p. 2., <https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/80079/PublicBodiesGuide2006_2_policy_Characteristics_0.pdf>(consulté le 16 février 2015).

3.DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES/MINISTÈRE DE L'ENFANCE DE L' ÉCOLE ET DE LA FAMILLE

Department for Children, Schools and Families, *School admission code*, London, TSO (The Stationnery Office), 2008, pp. 12-43, <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2008-school-admissions-code.pdf> (consutlé le 25 juillet 2018).

Department for Children, Schools and Families, *Your child, your schools, our future: Building a 21st century schools system*, London, June, 2009, pp. 71-84., <https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/344452/21st_century_schools.pdf>(consulté le 02 février 2014).

Department for Children, Schools and Families (DCSF), Day, Christopher, Sammons, Pam, Hopkins, David, Harris, Alma, Leithwood, Ken, Gu, Qing, Brown, Eleanor, Ahtaridou, Elpida, Kington, Alison, *The Impact of School leadership on pupil outcomes, Final Report, (report by* ChristopherDay *et alii*,London, DCSF, 2009, p. 11, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.4851&rep=rep1&type=pdf> (consulté le 10 juillet 2017).

Department for Children, Schools and Families, *Religious and Moral Education in English Schools: Non-statutory Guidance 2010*, London, 2010, 46 p., <https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/190260/DCSF-00114-2010.pdf> (consulté le 10 août 2013).

Department for Children, Schools and Families, *Statistical First Release, Schools, Pupils, and their Characteristics*, January 2010, SFR09/2010,London, 13 May 2010, 32 p., <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/218952/main_20text_20sfr092010.pdf> (consutlé le 5 janvier 2018).

National College for School Leadership (NCSL)

NCSL, *Annual Report and Accounts 2008-09*, Nottingham, NCSL, 2009, 72 p., <https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/248147/0891.pdf> (consulté le 5 mai 2017).

NCSL, *Corporate Plan 08 / 09*, Nottingham, NCSL, 2008, 28 p., <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20080804145553/https://www.ncsl.org.uk/corporate-plan-08-09.pdf> (consulté le 5 mai 2017).

NCSL, *School Improvement Partner (SIPs), overview*, the National Archives, 6 January 2009,

<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20090106132921/http://www.ncsl.org.uk/programmes-index/sips-index.htm> (consulté le 11 août 2017).

4.DEPARTMENT FOR EDUCATION/ MINISTERE DE l'ÉDUCATION

4.1DEPARTMENT FOR EDUCATION

Department for Education,*Choice and diversity a new framework for schools,*Cm 2021, London, HMSO,28 July1992,
<http://www.educationengland.org.uk/documents/wp1992/Choice and diversity.html> (consulté le 13 novembre 2013).

4.2 DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT

Department for Education and Employment, *Excellence in Schools,* Cm 3681, London, HMSO, July1997,
<http://educationengland.org.uk/documents/wp1997/excellenceinschools.html>(consulté le 15 novembre 2013).

Department for Education and Employment (the), *Teachers: meeeting the challenge of change,* London, Dfee, Cm 4164, HMSO, 1998, 72 p.,
<http://www.educationengland.org.uk/documents/gp1998/teachers-change.html> (consulté le 12 mars 2012).

Department for Education and Employment, *The learning age, a renaissance for a new Britain,* London, Dfee, 1998, 84 p.,
<http://dera.ioe.ac.uk/15191/6/9780101379021_Redacted.pdf> (consulté le 8 mai 2017).

Department for Education and Employment / The Qualification and Curriculum Authority, the Crick Report, *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools,*London,1998,.
<http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1998-crick-report-citizenship.pdf> (consulté le 20 avril 2013).

Department for Education and Employment, *Schools Building on success,* Cm 5050, London,2001,
<http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2001-green-schools-building-on-success.pdf> (consulté le 1er décembre 2013).

4.3 DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS

Department for Education and Skills, *Plowden Report:Children and their primary schools,* Department for Education and Science, Central Advisory Council for Education, Vol. I, 1967, 549 p.,
<http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html>(consulté le 5 février 2012).

Department for Education and Skills,*Schools achieving success,* Cm 5230,London, Gov.UK, September 2001,
<http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2001-schools-achieving-success.pdf> (consulté le 10 octobre 2013).

Department for Education and Skills, *Green Paper,14-19: Extending opportunities, Raising standards,* Cm 5342,London, HMSO,February 2002, <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2002-green-pape14to19.pdf> (consulté le 14 septembre 2013).

Department for Education and Skills, *Green Paper,14-19: Opportunity and Excellence Volume 1,* DfES 0744/2002Main,London, 2003, <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2003-green-paper-14to19.pdf>(consulté le 20 mai 2013).

Department for Education and Skills, *Excellence and Enjoyment: a strategy for primary schools,* DfES 0377 2003,London, 20 May 2003, <http://www.teachfind.com/national-strategies/excellence-and-enjoyments-strategy-primary-schools-0> (consulté le 10 mai 2013).

Department for Education and Skills, *National Standards for Headteachers,* London, DfES/0083/2004, 2004, 13 p., <http://www3.nccu.edu.tw/~mujinc/teaching/9-101principal/refer4-2(2004%20national%20standards).pdf> (consulté le 15 juillet 2017).

Department for Education and Skills, *A five years strategy for children and learners,*Cm6272,London, 8 July 2004, <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/UK/UK_Dfes5yearstrategy.pdf> (consulté le 25 mars 2012).

Department for Education and Skills, *14-19, Curriculum and Qualifications Reform, Final Report of the working group on the 14-19 Reform,* London, October 2004, <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2004-tomlinson-report.pdf>(consulté le 12 mai 2013).

Department for Education and Skills, *14-19 Education and Skills,* Cm 6476, London, February 2005, <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2005-white-paper-14-19-education-and-skills.pdf>(consulté le 22 mai 2013).

Department for Education and Skills, *Higher Standards Better Schools for all: More choices for Parents and pupils (White Paper),* Cm 6677 , London, October 2005, <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2005-white-paper-higher-standards.pdf>(consulté le 1er octobre 2013).

Department for Education and Skills, *School Admission Code,* London, DfES publications, 2006, 100 p., <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2006-school-admissions-code.pdf> (consulté le 25 juillet 2018).

Department for Education and Skills, *Independent Study into school leadership, Main Report,* London, PriceWaterHouseCoopers, 2007, 181 p., <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20090323025702/http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR818A.pdf> (consulté le 20 juillet 2017).

4.4 Department of Education and science

Department for Education, *Direct Grant Grammar Schools (Cessation of Grant) Regulation 1975,* London, 1975,

<http://www.legislation.gov.uk/uksi/1975/1198/pdfs/uksi_19751198_en.pdf.>(consulté le 1er février 2012).

Department of Education and Science, *Education in Schools: A consultative Document*, Cmnd 6869, London, HMSO,July 1977, <http://www.educationengland.org.uk/documents/des1977/educinschools.html> (Consulté le 12 décembre 2013).

Department of Education and Science, *The School Curriculum*,London,HMSO,1981, <http://www.educationengland.org.uk/documents/des/schoolcurric.html.>(consulté le 1er mai 2013).

Department of Education and Science, *Better Schools – A summary*,Cmnd 9469, London, HMSO, 1985, <http://educationengland.org.uk/documents/des/betterschools.html> (consulté le 25 octobre 2013).

Department of Education and Science, Consultation Document, *The national curriculum 5-16*,London, July 1987, <http://www.educationengland.org.uk/documents/des/nc-consultation.html>(consulté le 1er juin 2013).

Department for Education and Science, Three Wise Men Report, *Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools: A discussion paper*,London, DfES, 1992, <http://www.educationengland.org.uk/documents/threewisemen/threewisemen.html> (consulté le 12 août 2013).

4.5 HER MAJESTY'S INSPECTORATE

Her Majesty's Inspectorate, *Primary Education in England A survey by HM Inspectors of Schools*, London, HMSO, 1978, <http://www.educationengland.org.uk/hmi-primary/hmi-primary.html> (consulté le 1er juin 2013).

Her Majesty's Inspectorate, *Aspects of Secondary Education in England A survey by HM Inspectors of Schools*, London, HMSO, 1979, <http://www.educationengland.org.uk/hmi-secondary/hmi-secondary.html> (consulté le 1er juin 2013).

Her Majesty's Inspectorate, *The Curriculum from 5 to 16*, HMI series No 2, London, HMI 1646, OFSTED publication centre, 1985, <http://www.educationengland.org.uk/documents/hmicurrimatters/curriculum.html>(consulté le 25 mai 2013).

4.6OFSTED

OFSTED, *Leadership and Management Training for Head Teachers*, London, HMI 457, OFSTED publication centre, 2002, 21 p., <https://dera.ioe.ac.uk/4525/1/Leadership%20and%20Management%20Training%20for%20Headteachers%20%28PDF%20format%29.pdf> (consulté le 10 juillet 2017).

OFSTED, *Excellence in Cities and Education Action Zones: management and impact*, London, OFSTED publication centre, 2003, pp.14-18, <http://dera.ioe.ac.uk/4739/1/Excellence_in_Cities_and_Education_Action_Zones_management_and_impact_(PDF_format)%5B1%5D.pdf> (consulté le 5 juillet 2018).

OFSTED, *The Framework for School Inspection*, London, 2011, 27p., <http://dera.ioe.ac.uk/10068/1/The_framework_for_school_inspection%5B1%5D.pdf> (consulté le 20 novembre 2016).

5.NORFOLK COUNTY COUNCIL

Norfolk County Council, *System leadership: Building capacity for school to school support in Norfolk*, Norfolk County Council, 2014, 17 p., <http://www.schools.norfolk.gov.uk/view/NCC127846> (consulté le 9août 2017).

6. NORTHERN IRELAND

6.1 GOVERNMENT OF NORTHERN IRELAND

DEPARTMENT OF EDUCATION

Department of Education, *Every School a Good School, A Policy for School Improvement*, Belfast, DENI, April 2009, 76p., <https://www.deni.gov.uk/sites/default/files/publications/de/ESAGSPolicyforSchoolImprovement-FinalVersion05-05-2009.pdf>(consulté le 2 juillet 2018).

Department of Education, *Every School a Good School: Count, read: Succeed, A strategy to improve outcomes in literacy and numeracy*, Belfast, DENI, 2011, 87 p., <https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/de/count-read-succeed-a-strategy-to-improve-outcomes-in-literacy-and-numeracy.pdf> (consulté le 2 juillet 2018).

Department of Education, *Statistical press release, school meals in Northern Ireland*, Belfast, DENI, 2011, 28 p., <https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/de/school-meals-1011.pdf> (consulté le 13 avril 2018).

Department of Education, *Statistical press release, qualifications and destinations of Northern Ireland school leavers 2009/10*, Belfast,DENI, 2011, 27 p., <https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/de/qualifications-and-destinations-0910_0.pdf> (consulté le 15 avril 2018).

Department of Education, *OECD Review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes, country background report for Northern Ireland*, Belfast, DENI, 2013, 93 p., <http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/raise/deposited-papers/2013/dp1235.pdf> (consulté le 12 juillet 2017).

6.2 NORTHERN IRELAND ASSEMBLY

Northern Ireland Assembly, *official Report (Hansard)*, Belfast, The Stationary Office, 16 May 2008, <http://www.niassembly.gov.uk/assembly-business/official-report/committee-minutes-of-evidence/session-2007-2008/may-2008/abolition-of-transfer-test/> (consulté le 18 janvier 2016).

Northern Ireland Assembly, *Review of Public Administration,* Belfast, Research and libraries services, 2002, p 8.,
< http://archive.niassembly.gov.uk/io/research/0702.pdf>(consulté le 12 août 2016).

Perry, Caroline, "Common Funding Scheme", *Research paper 98/11*, Belfast, Northern Ireland Assembly, Research and Information Service, 2011, p. 3,
<http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/raise/publications/2011/education/9811.pdf> (25 juillet 2016).

Perry, Caroline, *School Inspection*, Belfast, Northern Ireland Assembly, Research and Information Service, 2012, 28 p.,
<http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/Documents/RaISe/Publications/2012/education/16712.pdf> (consulté le 28 juillet 2016).

Perry, Caroline, *Common Funding Scheme*, *Research paper 98/11,* Belfast, Northern Ireland Assembly, Research and Information Service 2011, p.3.,
<www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/raise/publication/2011/education/9811.pdf> (consulté le 18 janvier 2016).

Perry, Caroline, *Free School Meal Entitlement as a measure of Deprivation*, Belfast, Northern Ireland Assembly, Research and Information Service, 2010, 12 p.,
<http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/raise/publications/2010/education/19110.pdf> (consulté le 10 avril 2018).

6.2.1 COMMITTEE FOR EDUCATION

Committee for Education, *Report on the Inquiry into the Education and Training Inspectorate and school improvement process*, The Northern Ireland Assembly, 2011, p 7.,
<http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/reports/education/report-into-inquiry-of-eandti-and-sip.pdf> (consulté le 1er décembre 2016).

6.2.2 EQUALITY COMMISSION FOR NORTHERN IRELAND

Equality Commission for Northern Ireland, *Inequalities in Education, Facts and Trends 1998-2008*, Equality Commission for Northern Ireland, Belfast, 2010, 65 p.,
<http://www.equalityni.org/ECNI/media/ECNI/Publications/Delivering%20Equality/InequalitiesinEducationfactsandtrends1998-2008.pdf> (consulté le 13 avril 2018).

Equality Commission for Northern Ireland, *Mainstreaming equality of opportunity and good relations: The Review of administration, update paper*, Belfast, P&R and A&C Divisions, April 2015, 7p.,
<http://www.equalityni.org/ECNI/media/ECNI/Publications/Corporate/Commission%20Meetings/2015/cmeeting220415/EC-15-05-8.pdf>(consulté le 10 juillet 2016).

6.2.3 TEACHERS' NEGOCIATING COMMITTTEE

Teacher's pay and conditions of service inquiry, *Final report – Part 2: Improving conditions, raising standards and negotiating arrangements,* Belfast, Teachers' Negotiating Committee, 2004, 93 p.,
<http://dera.ioe.ac.uk/657/1/payandcondfinalreportpart2-2.pdf> (consulté le 1er février 2017).

6.2.4 EDUCATION AND TRAINING INSPECTORATE (ETI)

Education and Training Inspectorate, *A common framework for inspection*, Belfast, ETI, 2008, p. 6., <http://dera.ioe.ac.uk/9826/1/a-common-framework-for-inspection.pdf> (consulté le 15 novembre 2016).

Education and Training Inspectorate, *Chief inspector's report 2010-2012*, Belfast, ETI, 2012, 136 p., <https://www.etini.gov.uk/sites/etini.gov.uk/files/publications/ci-report-2012.pdf> (consulté le 10 juillet 2018).

6.2.5 NORTHERN-IRISH QUANGOS

Council for the Curriculum Examinations and Assessment, *Religious Education*, Belfast, CCEA, 2007, 46 p., <http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/areas_of_learning/non_statutory/ks3_religious_ed_ns_guidance.pdf>(consulté le 10 octobre 2014).

Northern Ireland Audit Office, *Department of Education: Sustainability of Schools*, Belfast, 2015, 70p., <http://www.niauditoffice.gov.uk/135119_niao_sustnblty_in_schols_for_web_v6.pdf>(consulté le 03 mars 2016).

Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment, *Annual report and Accounts 2005/2006*, Belfast, 23 March 2007, 61 p., <https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/228949/0340.pdf> (Consulté le 20 janvier 2017).

RTU, National Standards for Headteachers Northern Ireland Edition, Belfast, DENI, 2005, 12 p., <http://www.rtuni.org/uploads/docs/21672_National%20Standard.pdf> (consulté le 15 juillet 2017).

RTU, Professional Qualification for Headship in Northern Ireland PQH (NI), Belfast, RTU, 2008, 20 p., <http://www.rtuni.org/uploads/docs/ACFE81C.pdf> (consulté le 20 juillet 2017).

6.2.6 GENERAL TEACHING COUNCIL FOR NORTHERN IRELAND

General Teaching Council for Northern Ireland, *Teaching: the reflective profession*, Belfast, GTCNI, 2007, 52 p., <https://www.gtcni.org.uk/uploads/docs/GTCNI_Comp_Bmrk%20%20Aug%2007.pdf> (consulté le 28 avril 2017).

7.SCOTLAND / ÉCOSSE

7.1 SCOTTISH EXECUTIVE/SCOTTISH GOVERNMENT

Scottish Executive, *A teaching profession for the 21st century*, Edinburgh, January 2001, 42 p., <http://www.ssta.org.uk/pdf/IGAgreement12.01.pdf> (consulté le 24 mars 2017).

Scottish Executive, *How to become a chartered teacher*, Edinburgh, 2003, 6 p., <http://www.gov.scot/Resource/Doc/46930/0023894.pdf> (consulté le 5 mai 2017).

Scottish Executive, *Schools Boards: guide to the legislation*, Edinburgh, 2004, 77 p., <www.gov.scot/Publications/2004/02/18863/32830> (consulté le 14 janvier 2015).

Scottish Executive, *Aifl - Assessment is for learning, information sheet*, September 2005,

<http://www.gov.scot/Resource/Doc/69582/0017827.pdf> (consulté le 4 février 2017).

Scottish Executive, *Ambitious, excellent schools standard for headship – November 2005,*Edinburgh, The Scottish Executive, 2005, 13 p.,
<http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/FormUploads/the-standard-for-headship1666_228.pdf> (consulté le 15 juillet 2017).

Scottish Executive, *Improving School Leadership, OECD background report: Scotland,* OCDE, 2007, 105 p.,
<http://www.oecd.org/edu/school/38574881.pdf> (consulté le 10 juillet 2017).

Scottish Government, *Concordat between the Scottish Government and locale government,* Edinburgh, Spending Review 2007, 14p.,
<www.gov.scot/Pubilcations/2007/11/13092240/concordat>(consulté le 15 janvier 2016).

Scottish Government, *Consultation on the future status of the General Teaching Council for Scotland,* Edinburgh,School Directorate , 2009, 46 p.,
<http://www.gov.scot/Resource/Doc/266699/0079774.pdf> (consulté le 25 mars 2015).

Scottish Government Social Research, *Research to support Schools of Ambition final report,* The Scottish Government, Edinburgh, 2010, 73 p.,
<https://www.gov.scot/Resource/Doc/328547/0106213.pdf> (consulté le 10 août 2018).

Scottish Government, *Scottish Survey of literacy and numeracy 2011 (numeracy),* Official statistics publication for Scotland, Edinburgh, 2012, 21 p.,
<https://www.gov.scot/Resource/0039/00390565.pdf> (consulté le 10 août 2018).

ScottishGovernment, *Scottish Survey of literacy and numeracy 2012 (literacy),* Official statistics publication for Scotland, Edinburgh, 2013, 18 p.,
< https://www.gov.scot/Resource/0042/00420483.pdf> (consulté le 10 août 2018).

Scottish Government, *Educating for Excellence: Choisce and Opportunity, The Executive's Response to the National Debate,* Edinburgh, January 2003,
<www.gov.scot/Publications/2003/01/16226/17176>(consulté le 14 janvier 2016).

Scottish Governement, *Proposals to change arrangements for assessments, testing and reporting for children aged 3 to 14,* Edinburgh, October 2003,
<http://www.gov.scot/Publications/2003/10/18371/28123> (Consulté le 5 février 2017).

Scottish Government, *Curriculum for Excellence, The Curriculum Review Group,* Edinburgh, November 2004,
<www.gov.scot/Publications/2004/11/201178/45862> (consulté le 14 janvier 2016).

Scottish Government, *The Government economic strategy,* Edinburgh, The Scottish Government, 2007, 96 p.,
<http://www.gov.scot/Resource/Doc/202993/0054092.pdf>(consulté le 11 juin 2015).

Scottish Government, *2007 Scottish Survey of Achievement (SSA) science, science literacy and core skills,*June 2008,
<http://www.gov.scot/Publications/2008/06/05104931/1> (consulté le 6 février 2017).

Scottish Government, *Choosing a school: a guide for parents, section 1: Choosing a school*, Edinburgh, 2010,
<http:// www.gov.scot/publications/2010/11/10093528/2>(consulté le 23 mai 2015).

Scottish Government, *SQA attainment and school leaver qualifications in Scotland 2008/09*, National Statistics Publications, Edinburgh, 2010, 29 p.,
<http://www.gov.scot/Resource/Doc/920/0120322.pdf> (consulté le 3 mai 2018).

7.2 SCOTTISH PARLIAMENT

Scottish Parliament, *Standards in Scotland Schools Act 2000*, Edinburgh, 2000,
<www.legislation.gov.uk/asp/2000/6/contents >(consulté le 1er décembre 2014).

Scottish, parliament, *Guide to the Scottish Budget – Subject Profile*, Edinburgh, October 2011, 20p.,
<www.scottish.parliament.uk/S4_FinanceCommittee/GeneralDocuments/ScottishBudgetGuide.pdf>
(consulté le 1er novembre 2015).

Scottish Parliament, *Scottish Parliament Committees – what are they and what do they do ?*, Edinburgh, December 2014, 14p.,
<www.scottish.parliament.uk/Publicinformationdocuments/SP_WDCD__December_2014.p>
(consulté le 11 janvier 2016).

7.3 EDUCATION

7.3.1 ACCOUNT COMMISSION

Account Commission, *Key messages- School Education*, Edinburgh, Audit Scotland, 2014, 48 p.,
<http://www.auditscotland.gov.uk/docs/local/2014/nr_140619_school_education_km.pdf>(consulté le 12 octobre 2015).

7.3.2 HER MAJESTY INSPECTORATE OF EDUCATION (HMIE)

HMIe, *Teaching Scotland's children: A report on progress in implementing « a teaching profession for the 21stcentury »*, Livingstone, 2007, 49 p.,
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541204.pdf> (consulté le 20 mai 2017).

7.4 LOCAL GOVERNEMENT FINANCE REVIEW COMMITTEE

Local Government Finance Review Committee (the), *A fairer Way*, Edinburgh, 2006, 202p.,
<www.gov.scot/Resource/Doc/153766/0041377.pdf> (consulté le 14 septembre 2015).

7.5 NATIONAL DEVOLVED SCHOOL MANAGEMENT (DSM) STEERING GROUP

National DSM Steering group, *Devolved School Management Guidelines*, Edinburgh, 2010, p.12,
<http://www.improvementservice.org.uk/documents/DSM/DSMguidelines.pdf>(consulté le 28 juin 2016).

7.6 SCOTTISH QUANGOS

Audit Scotland, *How government works in Scotland*, Edinburgh, 2002, 96 p.,

<http://www.auditscotland.gov.uk/docs/central/2002/nr_021107_how_government_works.pdf>(consulté le 24 août 2016).

Education Scotland, *Curriculum for Excellence: religious and moral education, principles and practice*, Edinburgh, 6 p., <http://www.educationscotland.gov.uk/Images/rme_principles_practice_tcm4-540203.pdf>(consulter le 10 mars 2015).

7.7 GENERAL TEACHING COUNCIL FOR SCOTLAND

GTC Scotland, *Guidelines for Initial Teacher Education Courses in Scotland*, The Scottish Executive, 2006, 11 p., <http://dera.ioe.ac.uk/968/1/guidelines-for-ITE-courses-in-scotland.pdf >(consulté le 26 avril 2017).

8. WALES/ PAYS DE GALLES

8.1NATIONAL ASSEMBLY FOR WALES / ASSEMBLEE DU PAYS DE GALLES

National Assembly for Wales, *The Learning Country: Vision into Action*, Cardiff, The Stationery Office, 2006, 32p., <http://gov.wales/dcells/publications/publications/guidanceandinformation/learningcountry/learningcountryvis-e.pdf?lang=en>(consulté en 31 mars 2011).

National Assembly for Wales, *The Schools Forums (Wales) Regulations 2003*, Cardiff,The Stationery Office, 2003, <www.gov.wales/dcells/publications.info_for_learning_providers/schools/planning-funding/schoolsbudgetforums/> (consulté le 08 janvier 2016).

National Assembly for Wales, *The Learning Country, a paving document, a Comprehensive Education and Lifelong Learning programme to 2010 in Wales*, Cardiff, The Stationery Office, 2001, 75p., <http://dera.ioe.ac.uk/5147/1/Learning_country_paving_document.pdf>(consulté le 25 avril 2011).

National Assembly for Wales, *Education (Wales) Measures 2009*, Cardiff, The Stationery Office, 2009, 21 p, <http://www.legislation.gov.uk/mwa/2009/5/pdfs/mwa_20090005_en.pdf> (consulté le 8 janvier 2016).

National Assembly for Wales, *The School Fundings (Wales) Regulations 2010*, Cardiff, The Stationery Office, 2010, 40 p, a<http://www.legislation.gov.uk/wsi/2010/824/pdfs/wsi_20100824_mi.pdf>(consulté le 7 janvier 2016).

National Assembly for Wales, *Results of the National Assembly for Wales Referendum 2011*, Cardiff, The Stationery Office, 2011, <www.assemblywales.org/bus-assembly-publications-research.htm>(consulté le 6 janvier 2016).

National Assembly for Wales, *Budget Series 2: The budget process in Wales*, Cardiff, The Stationery Office, 2013, <www.assembly.wales/ResearchDocuments/BudgetSeries2The budget process in Wales- Quick Guide-20062013-247216/qg13-0005-english.pdf> (consulté le 8 janvier 2016).

National Assembly for Wales, *Quick guide: Local Government Settlement*, Cardiff, The Stationery Office, 2013,
<www.assembly.wales/ResearchDocuments/Localgovernmentsettlement- Quick Guide-20052011-217675/qg11-0022-english.pdf> (consulté le 8 janvier 2016).

8.2 WELSH ASSEMBLY GOVERNMENT/ WELSH GOVERNMENT

Welsh Assembly Government, *National standards for headteachers in Wales*, Cardiff, Welsh Assembly Government, 2004, 22 p.,
<http://www.rtuni.org/uploads/docs/National%20Standards%20Wales.pdf> (consulté le 15 juillet 2017).

Welsh Assembly Government, *Personal and Social education framework for 7 to 19-years-olds in Wales*, Cardiff, Department for children, Education, Lifelong Learning and Skills, 2008, 36 p.,
<http://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/130425-personal-and-social-education-framework-en.pdf> (consulté le 20 septembre 2016).

Welsh Government, *The Estyn Remit*, Cardiff, 28 May 2009,
<http://gov.wales/topics/educationandskills/schoolshome/raisingstandards/Estynremit/?lang=en>(consulté le 10 octobre 2016).

Welsh Government, *The Estyn Remit 2012-2013*, Cardiff, 2012,
<http://gov.wales/docs/dcells/publications/120113remit1213en.pdf> (consulté le 5 septembre 2016).

8.2.1 DEPARTEMENT FOR CHILDREN, EDUCATION AND LIFELONG LEARNING AND SKILLS

Department for Children, Education and Lifelong Learning and Skills (DCELLS), *Personal and Social Education (PSE) and Work Related Education (WRE) in the basic Curriculum*, Cardiff,The Stationery Office, 2003, 18 p.,
<http://gov.wales/dcells/publications/publications/circularsindex/03/basiccurriculum/nafwc1303-e.pdf?lang=en> (consulté le 6 avril 2012).

Department for Children, Education and Lifelong Learning and Skills(DCELLS), *Foundation Phase framework for Children's learning for 3 to 7-year-olds in Wales*, Cardiff, The Stationery Office, 2008, 64 p.,
<http://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/130424-framework-for-childrens-learning-en.pdf> (consulté le 8 janvier 2017).

Department for Children, Education and Lifelong Learning and Skills(DCELLS), *Education, lifelong learning and skills, skills framework for 3 to 19-year-olds in Wales*,Cardiff,The Stationery Office, 36p.
<http://www.learningobservatory.com/uploads/publications/1903.pdf> (consulté le 4 janvier 2017).

8.2.2 HER MAJESTY'S INSPECTORATE FOR EDUCATION AND TRAINING INSPECTORATE (ESTYN)

Estyn, *the Common Inspection Framework for Education and Training in Wales*, Cardiff, 2004, 40 p.,
<http://www.learningobservatory.com/uploads/publications/654.pdf>(consulté le 20 octobre 2016).

Estyn, *Y Cwricwlwm Cimreig, Progress made by schools in implementation of ACCAC guidance issue*, Cardiff, 2005, 8p.,
<http://dera.ioe.ac.uk/5753/1/Remit_6_April_05.pdf> (consulté le 02 janvier 2017).

Estyn, *(Chief Inspector of Education and Training in Wales) (n°2), The Education order 2007*, Cardiff, 2007, <http://legislation.data.gov.uk/en/uksi/2007/3225/made/data.htm?wrap=true>(consulté le 1er décembre 2016).

Estyn, *Guidance on Sector-leading practice*, Cardiff, 2010, 3 p., <www.collegeswales.ac.uk/File/282/en-GB> (consulté le 10 octobre 2016).

Estyn, *frequently asked questions*, Cardiff, 2015, 16 p., <https://www.Estyn.llyw.cymru/sites/default/files/documents/Frequently_asked_questions.pdf> (consulté le 25 novembre 2016).

Estyn, *Consultation on how Estyn inspects*, Cardiff, 2015, 12 p., <http://dera.ioe.ac.uk/24484/1/Consultation%20on%20new%20inspection%20arrangements_0.pdf>(consulté le 16 septembre 2016).

Estyn, Tackling child poverty and disadvantage in schools, ESTYN, Cardiff, 2013, 35 p., <http://dera.ioe.ac.uk/904/1/Tackling_child_poverty_and_disadvantage_in_schools_January_2010.pdf > (consulté le 21 juillet 2018).

8.2.3 Local Government and Public Service Committee

Local Government and Public Service Committee, *Regulation and Inspection of Public Services in Wales*, Cardiff, 2005, pp. 7-9., <http://www.assembly.wales/Laid%20Documents/Local%20Government%20and%20Public%20Services%20Committee%20report%20Regulation%20and%20Inspection%20of%20Public%20Services%20in%20Wales%20-%20L-10052005-19198/bus-GUIDE-N000000000000000000000000031315-English.pdf>(consulté le 28 novembre 2016).

8.2.4 Weslh Quangos

Higher EducationFunding Council for Wales, *Initial Teacher Training in Wales, Statistical information 2009/10*, Cardiff, Higher Education Statistics Agency, 2010, 19 p., <http://gov.wales/docs/dcells/publications/131007-review-of-initial-teacher-training-in-wales-en.pdf> (consulté le 16 avril 2017).

Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales (ACCAC), *Developing the Curriculum Cymreig*, Cardiff, 2003, 66 p., <http://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/130424-developing-the-curriculum-cymreig-en.pdf > (consulté le 2 décembre 2014).

Qualifications and Curriculum Authority, *Religious Education, The non-statutory national framework*, Cardiff, QCA, 2004, 51 p., <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20090605160101/http///quca.org.uk/libraryassets/media/9817_re_national_framework_04_pdf.>(consulté le 10 février 2016).

2. Sources secondaires

2.1 DÉCENTRALISATION AU ROYAUME-UNI

Adams, J.Schmueker, K., *Devolution in practice 2006: Publicpolicy differences within the UK,* London, institute of public policy, 2005, 108 p.

Alexiadiou, Nafsika, Ozga, Jennyfer, "Modernising Education Governance in England and Scotland: Devolution and Control", *European Educational Research Journal*, 2002, pp. 676-691, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eerj.2002.1.4.6> (consulté le 12 janvier 2016).

Bogdanor, Vernon, *Devolution in the United Kingdom,* Oxford, Oxford Paperbacks, 2001, 331 p.

Camp-Piétrain, Edwige, *La decentralisation: Écosse-Pays de Galles,* Neuilly-sur-Seine, Atlande, 2006, 318 p.

Civardi, Christian, « La dévolution des pouvoirs en Ecosse et au Pays de Galles », *Revue française de civilisation britannique,* XIV-I, 2006, 220 p.

Deacon, Russell, Sandry, Alan, *Devolution in the United Kingdom (Politics Study Guides),* Edinburgh, Edinburgh University Press, 2007, 192 p.

Finding, Susan, Jones, Moya, Cauvet, Philippe, *Unfinished Business: Governance and the four nations: devolution in the UK,* Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2011, 210 p.

Gamble, Andrew, "The Constitutional revolution in the United Kingdom", *Publius the Journal of Federalism*, Vol. 36(1), 2006, pp. 19-35, <http://dx-doi.org/10.1093/publius/pjj011> (consulté le 5 octobre 2014).

Hazell, Robert, "The English question", *The journal of federalism*, Vol.36, No1, 2006, pp. 37-56, <https://www.ucl.ac.uk/political-science/publications/unit-publications/130.pdf> (consulté le 2 avril 2015).

Hazell, Robert, "Britishness and the Future of the Union", *The Politcal Quarterly,* Vol. 78, Issue Supplement s1, 2007, pp. 101-111, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-923X.2007.02023.x> (consulté le 2 avril 2015).

Hazell, Robert, Sandford, Mark,"English Question or Union Question? Neither an easy answer", *The Political Quaterly*, Vol. 86, No1, 2015, pp. 16-23, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-923X.12132> (consulté le 2 avril 2015).

Jones, Moya, *Le royaume désuni,* Paris, Éllipses, 2003, 125 p.

Jones, Moya, Leydier, Gilles, *La dévolution des pouvoirs à l'Ecosse et au Pays de Galles*, Paris, Armand Colin, 2006, 179 p.

Laffin, Martin, Shaw, Eric, Taylor, Gerald, Devolution party organisation in Britain: How devolution has changed the Scottish and Welsh labour party, Glasgow, ESRC, 2004, 19 p., <https://www.researchgate.net/publication/255590188 >(consulté le 15 juin 2015).

Leydier, Gilles, *Le modèle britannique à l'épreuve de la dévolution,* Editions Universitaires d'Avignon, Avignon, 2008, 36 p.

Simpkins, Fiona, "Centralisation et dévolution: l'Écosse et le Pays de Galles sous Blair", *L'observatoire de la société britannique,* 9/2010, pp. 113-134, <https://journals.openedition.org/osb/1005> (consulté le 23 mars 2015).

2.2 ÉDUCATION

2.2.1 ÉCONOMIE DE L'EDUCATION

Adams, Ray, *Comments on Kreiner 2011: Is the foundation under PISA solid? A critical look at the scaling model underlying international comparisons of student attainment*, OCDE, 19 April 2011, 8 p., <https://www.oecd.org/pisa/47681954.pdf> (consulté le 27 octobre 2017).

Bodin, Antoine, de Hosson, Cécile, Décamp, Nicolas, Grapin, Nadine, Vrignaud, Pierre, Comparaison des évaluationsPISA et TIMSS, Acqui des élèves : comprendre les évaluations internationales, volume 1, CNESCO, Paris, 2016, 92 p., <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/161129_RapportPISATIMSSvolume1.pdf> (consulté le 20 novembre 2017).

Bottani, Norberto, Vrignaud, Pierre, *La France et les évaluations internationales,* Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Paris, 2005, 168 p., <http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/101.pdf> (consulté le 10 octobre 2017).

Foray, Dominique, *L'économie de la connaissance,* Paris,La Découverte, 2009, pp. 3-8, <https://www.cairn.info/l-economie-de-la-connaissance--9782707156877-page-3.htm#no1> (consulté le 5 mai 2017).

Grek, Sotiria, « Governing by Numbers: The PISA « effect » in Europe, *Journal of Education Policy*, Vol. 24, No 1, January 2009,pp. 24-28, <http://dx.doi.org/10.1080/02680930802412669> (consulté le 20 août 2017).

Gonzalez, Eugenio J, M. Kennedy, Ann, PIRLS 2001 user guide for the International database, IEA, Lynch School of Education / Boston College, 2003, 240 p., <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/pdf/UserGuide.pdf> (consulté le 15 décembre 2017).

Le Chapelain, Charlotte, « Pour un accès équitable à l'enseignement supérieur : analyse d'une politique éducative d'incitation ciblée », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur,* Vol. 20, 2008, p. 16, <http://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignementsuperieur-2008-1-page-9.htm> (consulté le 2 avril 2017).

Le Donné, Noémie, « Comparer les résultats des systèmes éducatifs nationaux: les défis méthodologique des enquêtesPISA », *Notes & Documents,* Science Po/CNRS, n°2013-06, 2013, 35 p., <http://www.sciencespo.fr/osc/fr/content/notes-documents-de-l-osc> (consulté le 5 octobre 2017).

Machin, Stephen, Vignoles, Anna, *What's the good of Education? The economics of Education in the UK*,Princeton, Princeton University Press, 2005, 272 p.

Mac Nicoll, Iain, Kelly, Ursulla, Marsh, Richard, *Defining and identifying the knowledge economy in Scotland,* University of Strathclyde, The Strathprints Institutional Repository, 2002, p. 4,

<http://strathprints.strath.ac.uk/3111/1/strathprints003111.pdfn> (consulté le 1er juin 2017).

Martin, O. Michael, Mullis, V.S Ina,M. Kennedy, Ann, *PIRLS 2001 Technical Report,* IEA, Lynch School of Education, Boston College, 2003, 266 p.,
<https://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_tr_book.pdf> (consulté le 20 septembre 2017).

Martin, O. Michael, Mullis, V.S Ina, J. Chrostowski, Steven, *TIMSS 2003 Technical Report,* IEA, Lynch School of Education, Boston College, 2004, 507 p.,
<https://timss.bc.edu/PDF/t03_download/T03TECHRPT.pdf> (consulté le 25 septembre 2017).

Martin, O. Michael, Mullis, V.S Ina, Gonzalez, Eugenio, J. Chrostowski, Steven, *TIMSS 2003 International Science Report*, IEA, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2004, 476 p.,
<https://timssandpirls.bc.edu/PDF/t03_download/T03INTLSCIRPT.pdf> (consulté le 21 décembre 2017).

Martin, O. Michael, V.S Mullis, Ina, Gonzalez, Eugenio, J. Chrostowski, Steven, *TIMSS 2003 International Mathematics Report,* IEA, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2004, 465 p.,
<https://timss.bc.edu/PDF/t03_download/T03INTLMATRPT.pdf> (consulté le 21 décembre 2017).

Martin, O. Michael, V.S Mullis, Ina, Foy, Pierre, *TIMSS 2007 International Science Report,* IEA, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2008, 512 p.,
<https://timssandpirls.bc.edu/TIMSS2007/PDF/TIMSS2007_InternationalScienceReport.pdf>
(consulté le 21 décembre 2017).

Martin, O. Michael, V.S Mullis, Ina, Foy, Pierre, *TIMSS 2007 International Mathematics Report,* IEA, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2008, 488 p.,
<https://timss.bc.edu/TIMSS2007/PDF/TIMSS2007_InternationalMathematicsReport.pdf> (consulté le 21 décembre 2017).

Martin, O. Michael, V.S Mullis, Ina, Foy, Pierre, M. Stanco, Gabrielle, *TIMSS 2011 International Results in Science,* IEA, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2012, 532 p.,
<https://timssandpirls.bc.edu/TIMSS2011/downloads/T11_IR_Science_FullBook.pdf>
(consulté le 21 décembre 2017).

Martin, O. Michael, V.S Mullis, V.S Ina, Foy, Pierre, Anora, Alka, *TIMSS 2011 International Results in Mathematics,* IEA, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2012, 520 p.,
<https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf> (consulté le 21 décembre 2017).

Mullis, V.S Ina, O.Martin, Michael, J.Gonzalez, Eugenio, M. Kennedy, Ann, *PIRLS 2001 International Report,* IEA / ISC, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2003, 386 p.,
<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_IR_book.pdf> (consulté le 5 novembre 2017).

Mullis, V.S Ina, Martin, O. Michael, Smith, Teresa A., Garden, Robert A, Gregory, Kelvin D., Gonzalez, Eugenio J., Chrostowski, Steven J., M.O'Connor, Kathleen, *TIMSS Assessment Frameworks and specifications 2003*, 2nd edition,IEA, Lynch School of Education, Boston College, 150 p.,

<https://timssandpirls.bc.edu/timss2003i/PDF/t03_af_book.pdf> (consulté le 20 décembre 2017).

Mullis, V.S Ina, Kennedy, Ann M., Martin, O. Michael, Sainsbury, Marian, *PIRLS 2006 Assessment Framework and specifications,* IEA, Lynch of Education, Boston College, 2006, 119 p., <https://timssandpirls.bc.edu/PDF/P06Framework.pdf> (Consulté le 12 décembre 2017).

Mullis, V.S Ina, Martin, O. Michael, Kennedy, Ann M., Foy, Pierre, *PIRLS 2006 International Report,* IEA / ISC, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2007, 458 p., <https://timss.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf> (consulté le 10 novembre 2017).

Mullis, V.S Ina, Martin, O. Michael, J. Ruddock, Graham, Y. O'Sullivan, Christine, Anoro, Alba, Erberber, Ebru, *TIMSS 2007 Assessment Frameworks,* IEA, Lynch School of Education, Boston College, 2007, 182 p., <https://timss.bc.edu/TIMSS2007/PDF/T07_AF.pdf> (Consulté le 10 décembre 2017).

Mullis, V.S Ina, Martin, O. Michael, Foy Pierre, T. Drucker, Kathleen, *PIRLS 2011 International Results in Reading*, IEA / ISC, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2012, 374 p., <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf> (consulté le 15 novembre 2017).

OCDE, *Manuel pour la préparation de l'échantillonnage des écoles*. *Campagne de test définitive PISA 2003*, Paris, OCDE, juin 2002, p. 12, <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33699200.pdf>(consulté le 10 septembre 2017).

OCDE, PISA 2006, *Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, Volume 1- Analyse des résultats, Paris, 0CDE, 2007, p. 20, <https://www.oecd.org/pisa/39777163.pdf> (Consulté le 10 octobre 2017).

OCDE, *PISA 2006 Technical Report*, Paris, OCDE, 2009, 419 p., <https://www.oecd.org/pisa/data/42025182.pdf> (consulté le 25 octobre 2017).

OCDE, *Examen des politiques nationales d'éducation: Écosse 2007, qualité et équité de l'enseignement scolaire en Écosse*, Paris, OCDE, 2007, 182 p., <https://read.oecd-ilibrary.org/education/examens-des-politiques-nationales-d-education-ecosse-2007_9789264041028-fr#page4> (consulté le 10 août 2018).

OCDE, *Résultat du PISA 2009: Surmonter le milieu social: l'égalité des chances et l'équité du rendement dans l'apprentissage*, (Volume II), Paris, OCDE, 2011, 226 p., <http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/9810082e.pdf?expires=1519568070&id=id&accname=guest&checksum=1BD2578E820CFC8182CDC805FCAFC5EC> (consulté le 2 janvier 2018).

OCDE, *PISA 2009 Technical Report*, Paris, OCDE, 2012, 390 p., <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/50036771.pdf> (consulté le 25 octobre 2017).

OCDE, *Improving schools in Wales: an OECD perspective*, Paris, OCDE, 2013, 143 p., <http://www.oecd.org/education/Improving-schools-in-Wales.pdf> (consulté le 12 août 2018).

Pini, Gianeto, *À propos de la théorie des réponses aux items (TRI-IRT)*, Groupe édumétrie, qualité de la mesure en éducation, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel, 2012, 16p.,
<https://www.irdp.ch/data/secure/1952/document/TRI_DICHO.pdf>(consulté le 2 décembre 2017).

Ruiz, Émilien, « Le New Public Management et la question des effectif de l'État », Blog Penser/compter, Billets, 7 août 2004,
<http://compter.hypotheses.org/670#footnote_8_670> (Consulté le 5 juin 2017).

Ryan,Chris, Sibieta,Luk, *Private Schooling in the UK and Australia*, London, Institute for Fiscal Studies, 2010, 20 p.,
<https://www.ifs.org.uk/bns/bn106.pdf> (consulté le 2 février 2018).

Saskia, Keskpaik, Thierry, Rocher, « La mesure de l'équité dans PISA: Pour une composition des indices statistiques », *Éducation et formations*, n°80, 2011, pp. 69-78,
<http://media.education.gouv.fr/file/revue_80/30/4/Depp-EetF-2011-80-mesure-equite-pisa-indices-statistiques_203304.pdf> (consulté le 5 janvier 2018).

Shewbridge, Claire, Hulshof, Marian,Nushe, Deborah, Lars, *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Northern Ireland, United Kingdom*, Paris, OCDE, 2013, 201 p.,
<https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/de/oecd-evaluation-and-assessment.pdf> (consulté le 3 juillet 2018).

Svend Kreiner, *Is the foundation under PISA solid? A critical look at the scaling model underlying international comparisons of student attainment*, Research report 11/1, Department of Biostatistics, University of Copenhagen, 2011, 42 p.,
<http://ls.ncm.gu.se/media/ncm/dokument/pisa_kreiner_.pdf> (consulté le 27 octobre 2017).

2.2.2SYSTEMES EDUCATIFS AU ROYAUME-UNI

−GÉNÉRAL

Alexander, Ruth, « How accurate is the PISA test? », *BBC news*, 10 December 2013,
<http://www.bbc.com/news/magazine-25299445> (consulté le 1er novembre 2017).

Allen, Rebecca, Burgess, Simon, *The future of competition and accountability in education*, 2020 Public Services Trust, 2010, 15 p.,
<http://clients.squareeye.net/uploads/2020/documents/ESRC_Allan%20and%20Burgess_FINAL.pdf> (consulté le 20 mai 2016).

ATL, DfES, GMB, NAHT, NASUWT, NEOST, PAT, SHA, TGWU, UNISON, WAG, *Raising standards and tackling workload: a national agreement, time for standards*, London, WAMG, 2003, 21 p.,
<http://dera.ioe.ac.uk/540/1/081210thenationalagreementen.pdf> (consulté le 5 juin 2017).

Baker, Mike, "The problem with school choice",*BBC news*, 2007,
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/6413811.stm>(consulté le 12 décembre 2015).

Ball, Stephen J., *Educationplc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*,London, Routledge, 2007, 216 p.

Ball, Stephen J., *The education debate*, Bristol, Policy Press, 2013, 258 p.

BBC news, School league table data explained, 15 December 2016, <http://www.bbc.com/news/education-38302239> (consutlé le 3 janvier 2017).

BBC news, Teachers' workloads « not reduced », 2 September 2009, < http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/8234033.stm> (consulté le 5 juin 2017).

Bell, Robert, Grant, Nigel, *Patterns of Education in the British Isles,* London, George Allen& Unwin, 1978, 223 p.

Brisard, Estelle, Malet, Régis, « La formationprofessionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni : dispositifs d'alternance et modèles de formation », *Revue Française de pédagogie,* N°144, 2003, pp.57-68., <http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2003_num_144_1_2971>(consulté le 28 mai 2014).

Brock, Colin, *Education in the United Kingdom,* London, Bloomsbury Publishing PLC, 2015, 374p.

Burgess, Simon,Croxon, Bronwyn, *The Impact of Teacher pay reform on pupil attainment: an outline of the CMPO research project on the performance threshold,* University of Bristol, CMPO working paper, series No 01/36, 2001, 29 p., <https://pdfs.semanticscholar.org/b6ba/e8a3e02a76ba66c8bb299960e9d09318a729.pdf> (consulté le 5 juin 2017).

Carter, Karen, « Taking Kaleidoscopic view: new directions for practitioners research in networked learning contexts », *Paper presented to the British Educational Research Association Annual Conference,* Edinburgh, 2003, 18 p., <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/155107.htm> (consulté le 2 août 2017)

Carter, Bob, Stevenson, Howard, Passy, Rowena, *Industrial Relations in Education, Transforming the School workforce,* London, Routledge, 2010, 177 p.

Chevalier, Arnaud, Dolton, Peter, « Teacher Shortage: another impending crisis? », *CentrePiece,* Winter 2004, pp. 14-21., <http://cep.lse.ac.uk/centrepiece/v09i3/chevalier_dolton.pdf> (consulté le 10 novembre 2016).

Chitty, Clyde, *EducationPolicy in Britain 2nd Edition*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009, 280 p.

Clarke, John, Ozga,Jenny, *Governing by inspection? Comparing school inspection in Scotland and England,* Lincoln University, Paper for Social Policy Association Conference, 2011, p.12, <http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/Governing-by-Inspection-SPA-2011.pdf> (consulté le 15 septembre 2016).

Croxford, Linda, Raffe, David, "A comparison of Trends in England, Scotland and Wales", *Education Markets and Social Class Inequality,* 2007, pp. 710-737., <http://download.springer.com/static/pdf/488/chp%253A10.1007%252F978-1-4020-59162_28.pdf>(Consulté le 8 avril 2015).

Cutler, Tony, Waine, Barbara, "The politics of Quasi-Markets: How quasi-markets have been analysed and how they might be analysed", *Critical Social Policy,* Vol. 17, 1997, pp. 3-26., < http://csp.sagepub.com/content/17/51/3.>(consulté le 15 juillet 2014).

Dent, H.C, *Secondary Education for All,* London, Routledge, 1949, 224 p.

Dent, H.C., *TheTraining of Teachers in England and Wales 1800-1975*, Hodder and Stoughton, London, 1977, p 47.

Dickson, Beth, « Beginning Teachers as enquirers, m-level work in initial teacher education », *European Journal of Teacher Education*, Vol. 34, No 3, 2011, pp. 259-276, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2010.538676> (consulté le 25 février 2016).

Dunford, John, *The Education System in England and Wales*, London, Longman Higher Education, 1990, 134 p.

Espinoza,Javier, "Record number of pupils in private schools, data shows", *The Telegraph*, 1st May 2015, <https://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/11575396/Record-number-of-pupils-in-private-schools-data-shows.html> (consulté le 15 avril 2018).

Euridyce Unit for England, Wales and Northern Ireland, *School Autonomy in England*, London, NFER, 2007, p 11., <https://www.nfer.ac.uk/nfer/index.cfm?9B1E174F-C29E-AD4D-066C-5357F1EBB20C>(consulté le 05 juillet 2016).

Eurydice at NFER, *National testing of pupils in England, Wales and Northern Ireland*, London, Unit for England, Wales and Northern Ireland, 2009, 27 p., <https://www.nfer.ac.uk/pdf/Testingpupils-nationaldescriptionOctober2009forwebsite.pdf> (consulté le 7 février 2017).

Exley, Sonia, *« Are quasi-markets in education what the British public want ? »*, York, SPA Conference, 2012, pp. 2-4., < http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/spol.12005/>(consulté le 25 juillet 2016).

Fullan, Michael, *System leadership and school to school support*, Teaching Schools Council, July 2017, <https://www.tscouncil.org.uk/post-1470/> (consulté le 12 août 2017).

Gearon, Liam, *Education in the United-Kingdom*, London, David Fulton Publishers, 2002, 246 p.

Goodman, Alissa, Gregg, Paul, Washbrook, Elizabeth, « Children's educational attainment and the aspirations, attitude and behaviours of parents and children through childhood in the UK », *Longitudinal and Lifecourse Studies*, Vol. 2, Issue 1, pp. 1-18, <https://researchinformation.bristol.ac.uk/files/14115747/LLCS_Goodman_et_al_2011.pdf> (consulté le 5 mai 2018).

Gordon, Peter, "Some sources for the history of the endowed schools commission, 1869-1900", *in British Journal for Educational Studies*, Vo.14, No 3, November1966, pp. 59-73, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00071005.1966.9973167> (consulté le 6 avril 2015).

Graves, John, *Policy and Progress in Secondary Education 1902-1942*, London, Thomas Nelson and sons LTD, 1943, 228 p.

Green, S.J.D, "The 1944 Education Act: A church state perspective", *Parliamentary History*, Vol. 19, Issue 1, February 2000, p.148-165, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1750-0206.2000.tb00450.x> (consulté le 20 février 2015).

Griffiths, David, « We have no bad schools here », *The Telegraph,* 22 June 2005, http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/3351562/We-have-no-bad-schools-here.html>(consulté le 05 juillet 2016).

Harlen, Wynne, "The quality of Learning: assessment alternatives for primary education, Primary Review Research Survey ¾", *The Primary Review,* October 2007, 47 p., <http://image.guardian.co.uk/sys-files/Education/documents/2007/11/01/assessment.pdf > (consulté le 10 octobre 2016).

Harris, Neville, *Education, Law and Diversity*, Oxford, Hart. Publishing, 2007, 487 p.

National Equality Panel (The),*An anatomy of economic inequality in the UK,* London, Government Equalities Office and LSE , 2010, 476 p., <https://eprints.lse.ac.uk/28344/1/CASEreport60.pdf>(consulté le 5 mai 2018).

Hopkins, David, Higham,Rob, « System leadership: Mapping the landscape », *School leadership and manangement,* Vol. 27, No 2, April 2007, pp. 147-166, <http://discoverthought.com/Leadership/References_files/Hopkins%202007%2018.pdf> (consulté le 10 août 2017).

Holt, Gill, *Education in England, Wales and Northern Ireland: A guide to the System*, London, National Foundation for Educational Research, 1999, 309 p.

Jones, Karen, Tymms, Peter, "OFSTED's role in promoting school improvement: the mechanisms of the school inspections system in England", *Oxford Review of Educaiton,* Vol. 40, Issue 3, 2014, pp. 315-330., <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2014.911726 >(conuslté le 10 septembre 2016).

Keating, Jeanny, *Teacher training-up to the 1960s,* London, Institute of Historical Research, 2010, 17p.

Le Foulon, Marie-laure,De Montrémy, Jean-Maurice, *L'Europe des Universités,* Paris, Gallimard, 2008, 128 p.

Le Grand, Julian, « Quasi-Markets and Social Policy », *The Economic Journal,* Vol. 101, 1991, pp.1256-1267, <http://www.jstor.org/stable/2234442?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents> (consulté le 25 juin 2016).

Lelaidier, Veronica, *L'éducation au Royaume-Uni,* Paris, Éllipses, 1998, 144 p.

Lemosse, Michel, *le système éducatif anglais depuis 1944*, Paris, PUF, 2000, 247 p.

Malet, Régis, « Former, réformer, transformer la main d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expérience croisées anglo-américaines », *Éducation et Sociétés*, N°23, 2009, p. 91-122, <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-1-page-91.htm> (consulté le 5 avril 2017).

Menter, Ian, Brisard, Estelle, Smith, Ian, *Convergence or divergence? Initial theacher education in England and Scotland*, Edinburgh, Dunedin Academic Press, 2006, 96 p.

Ozga, Jennyfer, Clarke, John, *Governing by inspection? Comparing school inspection in Scotland and England*, University of Lincoln, Paper for Social Policy Association Conference, 2011, 25p.,

<http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/Governing-by-Inspection-SPA-2011.pdf> (consulté le 09 juin 2016).

Philipps, David, *The education systems of the United Kingdom,* London, symposium books, 2000, 98 p.

Raffe, David, Barnnen, k, Croxford, L, "Comparing England, Scotland, Wales and Northern Ireland: The case for 'Home Internationals' in comparative research", *Comparative education*, No 35, Edinburgh, 1999, pp. 9-25.

Richmond,Kenneth, William, *Education in Britain since 1944: a personal retrospect*, London, Methuen, 1978, 168 p.

Rippon, J.H, Martin, M., « What makes a good induction supporter? », *Teaching and Teacher education*, Vol. 22, No 1, 2006, 31 p.,
<http://eprints.gla.ac.uk/archive/00002770/> (consulté le 3 janvier 2017).

Robinson,Wendy, « Teacher Training in England and Wales: Past, present and future perspectives », *Education Research and Perspectives*, Vol. 33, No 2, 2006, pp. 19-36.
<http://erpjournal.net/wp-content/uploads/2012/07/ERPV33-2_Robinsn-W.-2006.-Teacher-training-in-England-and-Wales.pdf >(consulté le 02 février 2015).

Rubinstein, David, Simon, Brian, *The evolution of the comprehensive school 1926-1972*, London, Routledge, 2007, 160 p.

Ryan, Chris, Sibieta, Luke, *Private Schools in the UK and Australia,* London, Institute for Fiscal Studies, 2010, 20 p.
<http://www.ifs.org.uk/bns/bn106.pdf>(consulté le 20 février 2013).

Scanlon, Margaret, *The Impact of OFSTED Inspections,* London, NFER,1999, 126 p.

Simon, Brian, *The Politics of Educational Reform 1920-1940,* London, Lawrence & Wishart, 1974, 400 p.

Simon, Brian, *Education and the Social Order 1940-1990,* London, Lawrence & Wishart, 1991, 646 p.

Statham, June, Mc Kinnon, Donald, Hales, Margaret, *Education in the UK: Facts and Figures, 3rd edition,* London, Hodder Edition, 1999, 219 p.

Sturt, Mary, *The Education of the People,* London, Routledge, 2007, pp 68-69.

Sumner, Claudia, "1945-1965: the long road to circular 10/65", *Reflecting Education*, Vol.6, No 1, April 2010, pp. 90-102.,
<http://www.reflectingeducation.net/index.php/reflecting/article/view/95/100> (consulté le 10 juin 2014).

Sutton Trust, *The social Composition of Top Comprehensive Schools*, The Sutton Trust, London, January 2006, 10 p.,
<https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2006/01/FreeSchoolMeals-1.pdf> (consulté le 5 janvier 2018).

Tawney, R.H., *Secondary Education for all – a policy for Labour,* London, The Education Advisory Committee of the Labour Party, 1926, 160 p.,

<https://ia800207.us.archive.org/32/items/secondaryeducati00tawnuoft/secondaryeducati00tawnuoft.pdf> (consulté le 18 mai 2017).

Tomlinson, J.R.G, "Comprehensive Education in England and Wales 1944-1991", *TheEuropean Journal of Education*, Vol. 26, No 2, 1991, pp. 103-117, <https://eric.ed.gov/?id=EJ431536> (consulté le 26 novembre 2014).

Turner, David, "Privatisation, decentralisation and education in the United-Kingdom: the role of the State", *The InternationalReview of Education,* Vol. 50 (3), 2004, pp.347-357, <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-004-2627-1> (2 mai 2015).

Voluntary Schools Association, "Voluntary SchoolsAssociation for securing parental & civil rights in public elementary schools", The Tablet, 9th February 1184, pp. 23-24, <archive.thetablet.co.uk/article/9th-february-1884/23/voluntary-school-association> (consulté le 10 mars 2015).

Walford, Geoffrey, *Blair's Educational legacy*, London, Routledge, 2009, 148 p.

West, Anne, Pennell, Hazel, Hind, Audrey, « Quasi-regulation and Principal-agent relationships », *Educational Management Administration and Leadership,* Vol. 37, No 6, 2009, pp. 784-805, <http://journals.sagepub.com.acces.bibliotheque-diderot.fr/doi/pdf/10.1177/1741143209345563> (consulté le 25 juillet 2018).

Whitty, Geoff, Power, Sally, « Quasi-Markets and Curriculum Control: Making Sense of Recent Education Reform in England and Wales », *Educational Administration Quaterly,* Vol. 33, No 2, 1997, pp. 225-227., < http://eaq.sagepub.com/content/33/2/219>(consulté le 25 juillet 2016).

Whitty, Geoff, Wisby, Emma, *Real Decision Making? School Councils in Action*, London, Institute of Education, 2007, 2 p.

–ENGLAND /ANGLETERRE

Allen, Rebecca, West, Anne, « Why do faith secondary schools have advantaged intakes? The relative importance of neighbourhood characteristics, social background and religious identification amongst parents », *British Educational Research Journal,* Vol. 37, No 4, pp. 691-712, <https://onlinelibrary-wiley-com.acces.bibliotheque-diderot.fr/doi/full/10.1080/01411926.2010.489145> (consulté le 10 janvier 2018).

Allen, Rebecca, Coldron, John, West, Anne, « The effect of changes in published secondary school admissions on pupil composition, *Journal of Education Policy,* Vol. 27, No 3, 2012, pp. 349-366, <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2011.604137> (consulté le 21 juillet 2018).

BBC News, "Alun Michael: From Safety to Controversy", 8 February 2000, <news-bbc.co.uk/2/hi/uk_news/wales/634035.stm>(consulté le 6 janvier 2016).

BBC News, "Blair loses his grip in Wales", 9 February 2000, <news-bbc.co.uk/2/hi/uk_news/politics/637084.stm>(consulté le 6 janvier 2016).

BBC News, "Education Action Zones mean business", 23 June 1998, <http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/118446.stm> (consulté le 2 juillet 2018).

BBC News, “Blair loses his grip in Wales”, 9 February 2000, <news-bbc.co.uk/2/hi/uk_news/politics/637084.stm>(consulté le 6 janvier 2016).

BBC News, “First ‘Super head’ appointed”, 9 November 1998, <http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/210953.stm> (consulté le 5 juillet 2017).

Barlow, Montague, Macan,H., *The Education Act, 1902*,second edition revised, London, Butterworth Shaw and sons, 1903, pp. 102-105.

Beauvallet, Anne, « Education Policies in the Brown Years (1997-2010) : Objectives and Outcomes », *Lespolitiques économiques des années Brown 1997-2010*, Observatoire de la société britannique, vol. 10, 2011, pp. 137-151, <https://journals.openedition.org/osb/1159> (consulté le 18 mai 2015).

Beauvallet, Anne, “English Teachers’ Unions in the Early 21st Century: What role in a Fragmented World?”, *Revue LISA/ LISA e-journal*, vol. XII-n° 8, 2014, <http://lisa.revues.org/7108 ; DOI : 10.4000/lisa.7108> (consulté le 10 novembre 2016).

Beauvallet, Anne, « Is British Education at a Crossroads? », *La nouvelle donne politique en Grande Bretagne*, Observatoire de la société britannique, vol. 12, 2012, pp. 257-272, <https://journals.openedition.org/osb/1376#bibliography> (consulté le 18 mai 2015).

Beauvallet, Anne, « John Major, digne héritier de la dame de fer ? Fondements et bilan de la politique éducative de 1990 à 1997 », *Les années John Major 1990-1997*, Observatoire de la société britannique, vol. 7, 2009, pp. 249-264, <https://journals.openedition.org/osb/819> (consulté le 18 mai 2015).

Beauvallet, Anne, « ‘New Leaders, new Policies ?’ Les politiques éducatives des principaux partis en Angleterre depuis décembre 2005 », *La Grande-Bretagne de l’Après-Blair*, Observatoire de la société britannique, vol. 9, 2010, pp. 93-111, <https://journals.openedition.org/osb/993>(consulté le 18 mai 2015).

Blackburn, Robert M., Marsh, Catherine, « Revisiting the 1944 Education Act with fixed marginals », in *The British journal of sociology,* Vol.42, No 4, December1991, pp. 507-536, <https://www-jstor-org.acces.bibliotheque-diderot.fr/stable/591445?sid=primo&origin=crossref&seq=1#metadata_info_tab_contents> (consulté le 2 juin 2014).

Bolton, Eric, « HMI-The Thatcher years », *Oxford Review of Education*, Vol. 24, Issue 1, 1998, pp. 45-55. <http://dx.doi.org/10.1080/0305498980240104>(consulté le 10 octobre 2016).

Bradley, Steve, Taylor, Jim, « Diversity, choice and the quasi-market: an empirical analysis of secondary education policy in England, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol. 72, 2008, 30p., <http://www3.interscience.wiley.com/cgibin/fulltext/122658376/PDFSTART>(consulté le 20 juillet 2016).

Burgess, Hilary, *An exploration of higher level teaching assistants’ (HLTA) perceptions of their training and development in the context of school workforce reform*, The Open University, Centre for research in education and educational technology, 2009, 19 p., <http://oro.open.ac.uk/13179/2/E037E76D.pdf >(consulté le 5 juin 2017).

Bush, Tony, « The National College for School Leadership: A successful English innovation ? », *Phi Delta Kappan International*, Vol. 87, Issue 7, 2006, 4 p., <http://journals.sagepub.com.acces.bibliotheque-diderot.fr/doi/pdf/10.1177/003172170608700708> (consulté le 31 juillet 2017).

Coldron, John, Willis, Ben, Wolstenholme,Claire, *Selection by attainment and aptitude in English secondary schools*, Sheffield Hallam University, Centre for Education and Inclusion Research, 2009, 37 p., <http://www4.shu.ac.uk/_assets/pdf/Selection_by_%20Attainment_shu_version_2009_for_webuse.pdf> (consulté le 13 avril 2018).

Coughlan, Sean, "Education, Education, Education", *BBC News*, 14 May 2007, <news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/6564933.stm>(consulté le 03/03/2015).

Dearing, Ron,*The National Curriculum and its Assessment: Final Report*, London,School Curriculum and Assessment Authority, 1993, <http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1994/dearing1994.htmlb> (consulté le 25 juillet 2013).

Dunford, John, "An A-level in stupidity", *Times educational supplement*, 25 February 2005, <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=2076710>(consulté le 24 mai 2014).

Elliott, Adrian, *Twenty years inspecting English schools – OFSTED 1992-2012*, London, Research and Information on State Education, 2012, 4p., <http://risetrust.org.uk/pdfs/Review_Ofsted.pdf>(consulté le 10 octobre 2016).

Ellis, Adrian, *The Training and Development Agency for Schools, a political history of the challenge faced by the government in improving teacher training provision in England: 1990-2006*, Washington, The National Center on Education and the Economy, 2006, 111 p., <http://www.skillscommission.org/wpcontent/uploads/2010/05/ImprovingTeacherTrainingProvision.pdf>(consulté le 1er janvier 2016).

Evans, Norman, *Curriculum change in secondary schools, 1957-2004*, London, Routledge, 208 p.

Evitts Dickinson, Elizabeth, « Coleman Report set the Standard for the study of Public Education », *Johns Hopkins Magazine,* 2016, <https://hub.jhu.edu/magazine/2016/winter/coleman-report-public-education/> (consulté le 1er juillet 2018).

Furlong, John, "New Labour and Teacher Education: the End of an Era", *Oxford Review of Education*, Vol.31, Issue 1, 2005, pp. 119-134, <http://dx.doi.org/10.1080/0305498042000337228> (consulté le 15 octobre 2016).

Furlong, John, Campbell, Anne, Howson, John, Lewis, Sarah, Mc Mamara, Olwen, "Partnership in English initial teacher training education: changing times, changing definitions. Evidence from the Teacher Training Agency National Partnership Project", *Scottish Educational Review*, Issue 37, 2006, pp. 32-45, <http://www.ser.stir.ac.uk/pdf/224.pdf> (consulté le 10 février 2016).

Garmanikow, Eva, G.Green, Anthony, « the third way and social capital: Education action zones and a new agenda for education, parents and community? », *InternationalStudies in Sociology of Education*, Vol.9, No 1, 1999, pp. 3-22,

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0962021990020003 2?needAccess=true> (consulté le 3 juillet 2018).

Gewirtz, Sharon, Dickinson, Marny, Power, Sally, Halpin, David, Whitty, Geoff, « The deployment of social capital theory in educational policy and provision: the case of Education Action Zones in England », *British Educational Research Journal,* Vol. 31, No 6, December 2005, pp. 651-673, <https://onlinelibrary-wiley-com.acces.bibliotheque-diderot.fr/doi/epdf/10.1080/01411920500314620> (consulté le 6 juillet 2018).

Gillard, Derek, "Short & Fraught: the history of primary education in England", *Forum,* Vol.51, No 2, 2009, p. 143-163, <http://www.wwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=forum&vol=51&issue=2&year=2009&article=5_Gillard_FORUM_51_2_web> (consulté le 15 juin 2015).

Gorard,Stephen, « Who is eligible for free school meals? Characterising free schools meals as a measure of disadvantage in England", *British Educational Research Journal,* Vol. 38, No,1, pp. 1003-1017, <http://dx.doi.org/10.1080/01411926.2011.608118> (consulté le 24 décembre 2016).

Gray, John, « Blair's project in retrospect », *International Affairs,* Vol.80, No 1, 2004, pp.39-48., <http://eprints.lse.ac.uk/17376/>(consulté le 20 juin 2016).

Griggs, C., "The New Right and English secondary education", *Lowe, Robb, The changing Secondary School,* Lewes, Falmer Press, 1989, pp. 99-128.

Guardian (the), "Michael Gove's plans for academies: England's education system in data", Datablog, 2010, <https://www.theguardian.com/news/datablog/2010/may/26/academies-schools-data-michael-gove>(consulté le 12 mai 2014).

Hargreaves, *David, Creating a Self-Improving School System*, Nottingham, NCSL, 2010, 26 p., <https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/325873/creating-a-self-improving-school-system.pdf> (consulté le 15 août 2017).

Henry, Julie, « keep options open, but save GCSEs », *Times Edcational supplement*, 19 April 2002, <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=362313 >(consulté le 16 mai 2014).

Jones, Ken, *Education in Britain 1944 to the present*, Cambridge, Polity Press, 2003, 202 p.

Kendall, Lesley, O'Donnell, Lisa, Golden, Sarah, Ridley, Kate,Machin, Stephen, Rutt, Simon, Mc Nally, Sandra,Schagen Costas Meghir, Ian, Stoney, Sheila, Morris, Mariam, West, Anne, Noden, Philipp, *Excellence in Cities : The national Evaluation of a Policy to raise standard in Urban Schools 2000-2003*, London Schools of Economics, National Education for Educational Research, 2005, pp. 4-6, <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323031127/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR675A.pdf> (consulté le 2 juillet 2018).

Levacić, Rosalind, « Local management of schools in England: Results after six years », *Journal of Education Policy*, Vol. 13, No3, 1998, pp. 331-350, <http://dx.doi.org/10.1080/0268093980130304> (consulté le 6 octobre 2015).

Lupton, Ruth, Obolenskaya, Polina, *Labour's Record on Education: Policy, spending and Outcomes 1997-2010*, London, London School of Economics and Political Science, 2013, 53p. <http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/spcc/wp03.pdf>(consulté le 13 mars 2016).

Machin, Stephen, Mc Nally, Sandra, Meghir, Costas, *Ressources and Standard in Urban Schools*, London, London School of Economics, Centre for Economics of Education, 2007, 40 p., <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530657.pdf>(consulté le 4 juillet 2018).

Micklewright, John, V.Schnepf, Sylke, *Response bias in England in PISA 2000 & 2003,* Research report No 771, Southampton Statistical Sciences Research Institute (S3RI), University of Southampton, 2006, 130 p., <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323024553/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR771.pdf >(consulté le 15 octobre 2017).

Moorman, Hunter, *School leadership improvement in England*, Paris, OCDE, 2007, 41 p., <https://www.oecd.org/edu/school/40673692.pdf> (Consulté le 13 août 2017)

Pyke, Nicolas, "Is English GCSE a girls' own paper?",*Times educational supplement*, 24 May 1996, <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=106638>(consulté le 26 mai 2014).

Power, Sally, Whitty, Geoff, « New Labour's Education Policy: first, second or third way? », *Journal of Education* Policy, Vol. 14, No 5, 1999, pp.535-546, <http://dx.doi.org/10.1080/026809399286206> (consulté le 3 juillet 2018).

Power, Sally, "Le New Labour et la troisième voie : une évolution de la politique de l'éducation pour une évolution de la classe moyenne", *in la Revue française de pédagogie*, n°166, 2009, pp. 5-16.<http://rfp-revues.org/1091>(consulté le 23 janvier 2016).

Randall, Victoria, « The Importance of Teacher Education: A critical discussion on policy reform relating to 2010 White Paper and its implications for preparing teachers », *Paper given at, We need to talk about teaching: education policy and practice after two and a half years of the Coalition government*, London, King's College, 2013, p. 8. <https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/web-files2/JBurke-Symposium-/Randall-UCET.pdf> (consulté le 10 avril 2016).

Reay, Diane, "Tony Blair, the promotion of the "active" educational citizen and middle class hegemony", *Oxford Review of Education*, Vol. 34, No 6, 2008, pp. 639-650, <http://dx.doi.org/10.1080/03054980802518821> (consulté le 3 décembre 2015).

Reid, Ivan Brain, Kevin, « Education Action Zones: mission impossible? »,*International Sutdies in Sociology of Education*, Vol. 13, No 2, 2003, pp. 195-2016, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09620210300200110?needAccess=true> (consulté le 10 juillet 2018).

Roach, John, *Secondary Education in England 1870-1902*, London, Routledge, 1991, 272 p.
Robinson, Wendy, "Pupil teachers : the Achilles heel of higher grade girls'schools 1882-1904 ?", *History of Education*, Vol. 22, No 3, 1993, pp. 241-252.

Roderick, Gordon, D. Stephens, Michael,"Approaches to technical education in nineteenth-century England: Part IV. The Liverpool Mechanics' Institution", *The Vocational Aspect of Education*, Vol.25, Issue 61, August 1973, pp. 99-104, <http://dx.doi.org/10.1080/03057877180000061> (28 octobre 2014).

Scaife, Bernard, *Executive heads: full report*, Nottingham, NCSL, 2001, 58 p., <http://dera.ioe.ac.uk/2106/1/download%3Fid%3D140381%26filename%3Dexecutive-heads-full-report.pdf > (consulté le 10 juillet 2017).

Scanlon, Margaret, *The Impact of OFSTED Inspections*, London, NFER, 1999,127p. <https://www.nfer.ac.uk/publications/91013/91013.pdf> (Consulté le 1er novembre 2016).

Sharp, Paul, « Surviving, not Thriving: LEAs since the Education Reform Act 1988 », *Oxford Review of Education,* Vol. 28, Issue 2, 2002, pp. 197-215, <http://dx.doi.org/10.1080/030549802201433>(consulté le 14 juin 2016).

Stephens, Michael, W. Roderick,Gordon,"National attitudes towards scientificeducation in early nineteenth-century England", *The Vocational Aspect of Education,* Vol.23, Issue 54, April 1971, pp. 49-84, <http://dx.doi.org/10.1080/10408347308000381> (28 octobre 2014).

Thrupp, Martin, « The National College for School Leadership: a critique », *Management in Education,* Vol. 19, Issue 2, 2005, 7 p., <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0892020605019002040l> (consulté le 15 juillet 2017).

Van Zanten, Agnès, « L'inspection des établissements et ses effets sur l'évolution du système scolaire en Angleterre », *Éducation et Société,* vol. 8, 2001, pp. 125-134. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE008-9.pdf> (consulté le 02 novembre 2016).

Walford Geoffrey, *"*faith based schools in England after ten years of Tony Blair", *Oxford Review of Education,* Vol. 34, No 6, 2008, pp.689-699, <http://dx.doi.org/10.1080/03054980802518896> (consulté le 11 février 2015).

West, Anne, Pennel, Hazel, "How new is New Labour? The quasi-market and English schools, 1997 to 2001", *The British Journal of Educational Studies,* Vol. 50, Issue 2, 2002, pp. 206-224, <https://eprints.lse.ac.uk/archive/00000214> (consulté le 30 novembre 2014).

West, Anne, « School, choice, equity and social justice: the case for more control », *British Journal of Educational Studies,* Vol. 54, No 1, 2006, pp.15-33, <https://www-tandfonline-com.acces.bibliotheque-diderot.fr/doi/pdf/10.1111/j.1467-8527.2006.00334.x?needAccess=true> (consulté le 15 juillet 2018).

Whitty, Geoff, "Education Reform and Education Politics in England: a sociological analysis", *Japan Foundation Seminar,* 2000, 9 p.

Woodward, Will, « Education Action Zones dubbed a flop », *The Guardian*, 21 November 2001, <https://www.theguardian.com/uk/2001/nov/27/schools.education> (consulté le 2 juillet 2018).

Woodward, Will, « The legacy of Blue ken », *The Guardian*, 25 March 2008, <https://www.theguardian.com/politics/2008/mar/25/education.schools> (consulté le 10 janvier 2017).

–NORTHERN IRELAND/IRLANDE DU NORD

Anphoblacht, "Caitriona Ruane implementing a new vision in education", *Anphoblacht*, 10 July 2008, <http://www.anphoblacht.com/contents/18803>(consulté le 5 mai 2016).

Barnes, L., Philipp, Religion et éducation en Irlande du nord, *Carrefour de l'éducation,* N° 17, janvier 2004, pp. 178-19, <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-178.htm> (consulté le 21 septembre 2014).

BBC News, “The School System in Northern Ireland”, 22 October 2007. <http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/7050434.stm>(consulté le 10 février 2014).

Belfast Telegraph, Ruane: Teach Irish in every Northern Ireland school, 19 March 2011, <http://www.belfasttelegraph.co.uk/news/education/ruane-teach-irish-in-every-northern-ireland-school-28599010.html>(consulté le 5 mai 2016).

Bennett, Jessica, *The Labour Market for Teachers in Northern Ireland*, Belfast, Economic Research Institute of Northern Ireland, 2010, 98 p., <http://eservices.afbini.gov.uk/erini/pdf/ERINIMon50.pdf> (consulté le 25 avril 2017).

Birrell, Derek, Ann Marie, Gray, Governance and Social Policy in Northern Ireland 2007-2010: Consensus and Eithne Mc Loughtins lowest common denominator thesis, University of Ulster, School of Criminology, Politics and Social Policy, 14 p., < http://www.social-policy.org.uk/lincoln/Gray_Birrell.pdf> (consulté le 06 août 2016).

Birell, Dereck, Quango Reform in Northern Ireland: Challenging devolution, sustaining democratic deficiencies and enhancing centralisation, Belfast, University of Ulster, 2013, 13 p., < https://www.psa.ac.uk/sites/default/files/330_171.pdf>(consulté le 25 août 2016).

Brown, Martin, McNamara, Gerard,O’Hara, Joe, *School inspection in a polycentric context- the case for Northern Ireland*, Dublin, Centre for evaluation, quality and inspection, 2015, p. 3, <http://www.schoolinspections.eu/wp-content/uploads/downloads/2015/11/PINS-NI-YEAR-1.pdf> (consulté le 26 octobre 2016)

Cassidy, Franck, “The future of executive heads in Northern Ireland”, *Legal Island*, 13 February 2017, <https://www.legal-island.com/articles/uk/features/education1/2017/feb/the-future-of-executive-heads-in-northern-ireland/5017> (consulté le 2 août 2017).

Colwill, Ian, Gallagher, Carmell, « Developing a Curriculum for the twenty-first century: the experiences of England and Northern Ireland, *Prospects*, Vol.37, 2007, pp. 411-425., < http://DOI10.1007/s11125-008-9044-3>(consulté le 05 mai 2015).

Craknell, Richard, *The Northern Ireland (Saint Andrews Agreement) Bill 2006-2007, Research Paper 07/32*, London, House of Commons Library, 2007, 48p, <file:///C:/Users/isa/Downloads/RP07-32.pdf> (consulté le 2 octobre 2014).

Dunn, Seamus, Morgan,Valérie, “The Social Context of Education in Northern Ireland”, *the European Journal of Education*, Vol. 26, No 2, 1991, pp.179-190, <https://www.jstor.org/stable/1502803> (consulté le 15 octobre 2014).

Epinoux, Estelle, « Les murs de la paix en Irlande du Nord », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, No 201, 2001, pp. 23-33, <http://www.cairn.info/revue-guerres-mondiales-et-conflits-contemporains-2001-1-page-23.htm> (consulté le 30 septembre 2014).

Farren, Sean, “A Divided and Divisive Legacy: Education in Ireland 1900-20”, *History of Education*, Vol. 23, No 2, 1994, pp. 207-224, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0046760940230205?journalCode=thed20> (consulté le 29 novembre 2011).

Fitzpatrick, R.J, Improving School Leadership, country background report for Northern Ireland, OCDE, 2007, 92 p.,
<http://www.oecd.org/edu/school/38752145.pdf> (consulté le 05 février 2012).

Gardner, John, « Changing Assessment Cultures: The Northern Ireland experience », *paper presented at the British educational research association annual conference*, University of Sussex, 1999.
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001331.htm> (consulté le 1er février 2017).

Gardner, John, « Education in Northern Ireland since the Good Friday Agreement », *Oxford Review of Education*, Vol. 42, No 3, pp. 346-361,
<http://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/23154/1/Northern%20Ireland%20ORE%20Overview%20Final%20edit%2029-1-16.pdf> (consulté le 16 avril 2018).

Hayes, Bernadette C, McAllister, Ian, « Education as a mechanism for conflict resolution in Northern Ireland », *Oxford Review of Education*, No 4, 2009, p. 439,
< http://dx.doi.org/10.1080/03054980902957796> (consulté le 20 juillet 2016).

Hull,Dan, *Background Briefing, Northern Ireland Library Authority (Libraries NI)*, Belfast, Research and Information service, 2011, 6 p.,
<http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/raise/publications/2011/culture-arts-leisure/8211.pdf>(consulté le 25 août 2016).

Lundy, Laura, Emerson,Lesley, Lloyd,katrina, Byrne,Bronagh, Yohanis, Jamie, *Education Reform in Northern Ireland – A Human Right Review*, Belfast, Centre for Children Rights, Queen's University Belfast, 2013, p. 25.

McGlynn, Catherine, Tonge, Jonathan, Mc Auley, Jim, « The party politics of post-devolution identity in Northern Ireland », *The British Journal of Politics and International Relations*, Vol. 16, 2014, pp. 270-290.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-856X.2012.00528.x> (consutlé le 26 août 2016).

Montgomery, Alison, Alan, Smith, « Teacher Education in Northern Ireland: Policy variations since devolution », *The Scottish Educational Review*, Issue 37, 2006, pp. 46-58.,
<http://www.scotedreview.org.uk/media/scottish-educational-review/articles/225.pdf> (consulté le 25 mai 2014).

Olster, Douglas, *Policy Review of Teacher Education in Northern Ireland*, Belfast, Department of Education, 2005, 30 p.,
<https://core.ac.uk/download/pdf/4150710.pdf> (consulté le 10 avril 2015).

PriceWatherhouseCoopers, The Northern Ireland Teacher's Health and Wellbeing Survey, Belfast, 2001, 133 p.,
<https://core.ac.uk/download/pdf/309150.pdf> (consulté le 15 mai 2017).

Peyronel, Valérie, *Économie et conflits en Irlande du Nord*, Paris, Éllipses, 2001, 138 p.

Raftery, Deirdre, Nowlan-Roebuck, Catherine, Convent Schools and National Education in the Nineteenth-Century Ireland: Negotiating a Place within a Non-denominational System, *Journal of the History of Education Society*, May 2007, p. 353-365.

Woodward, Will, « Ulster scraps league tables for schools », *The Guardian*, 11 January 2001,

<https://www.theguardian.com/politics/2001/jan/11/northernireland.devolution> (consulté le 7 février 2017).

4NI.co.uk,Revised Curriculum will improve children's future, 25 May 2007, <http://www.4ni.co.uk/northern-ireland-news/62087/revised-curriculum-will-improve-children-s-future>(consulté le 20 janvier 2017).

– SCOTLAND/ ÉCOSSE

Aberdeenshire Council,*Scottish Index of Multiple Deprivation- 2016 Report,* Aberdeenshire Council, Aberdeen, 2016, pp. 4-8, <https://www.aberdeenshire.gov.uk/media/19795/simd16-aberdeenshire-final-report.pdf> (consulté le 6 mai 2018).

Anderson, Robert, "Secondary Schools and Scottish Society in the Nineteenth Century", *Past & Present,* No 109, 1985, pp. 176-203, <http://www.jstor.org/stable/650614> (25 novembre 2014).

Arnott, Margaret, « Governing strategies and education policy: the SNP in Government, 2007-2016, *Scottish Affairs*, Vol. 31, No 1, p. 50., <www.euppublishing.com/journal/scot/10.3366/scot.2016.0110> (consulté le 26 février 2015).

Arnott, Margaret, Ozga, Jenny, "Education and Nationalism: the Discourse of Education Policy in Scotland", *Discourses: studies in the Cultural Politics of Education,* Vol. 31, No 3, July 2010, pp. 335-350., <http://www.informaworld.com/10.1080/01596301003786951>(consulté le 12 décembre 2015).

Arnott, Margaret, Raab, Charles D., *The Governance of Schooling, Comparative studies of devolved management*, London, Routledge, 2002, 221 p.

BBC News, "Exam tables replace with website", 15 December 2003, <http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/scotland/3319775.stm> (consulté le 6 février 2017).

Clark, Margaret, Mumn, Pamela, Education in Scotland: Policy and Practice from Pre-school to Secondary, London, Routledge, 1997, 208 p.

Cole, Keri, Passmore, Rhiannon, *Starting school*, London,Directorate of Education and lifelong learning, 2016, 68 p., <http://www.caerphilly.gov.uk/CaerphillyDocs/Schools/StartingSchoolBooklet.aspx>(consulté le 21 juillet 2016).

Cowie, Michael, Taylor, Dave, Croxford, Linda, « Tough, intelligent accountability in scottish secondary schools and the role of Stantard Tables and Charts (STACS): A criticla appraisal », *The Scottish Educational Review,* Vol. 39, No 1, 2007, 22 p., <http://www.scotedreview.org.uk/media/scottish-educational-review/articles/192.pdf> (consulté le 11 février 2017).

Croxford, Linda, Grek, Sotoria, Jeelani Shaik, Farah, « Quality Assurance and Evaluation (QAE) in Scotland: promoting self-evaluation within and beyond the country », *the Journal of Education Policy,* Vol.24, Issue 2, pp. 179-193., <http://dx.doi.org/10.1080/02680930902734095> (20 décembre 2016).

Denholm, Andrew, New "superhead" role for Glasgow secondary schools, *The Herald*, 1st March 2017, http://www.heraldscotland.com/news/15123749.New____superhead____role_for_Glasgow_secondary_schools/ (consulté le 5 août 2017).

Donaldson, Graham, *Teaching Scotland's Future, report of a review of teacher education in Scotland*, Edinburgh, The Scottish Government, 2010, 122 p., <http://www.gov.scot/Resource/Doc/337626/0110852.pdf> (consulté le 10 avril 2016).

Elrick, Mike, « John Smith – Scotland's lost leader », *the Scotsman*, 27 April 2014, <http://www.scotsman.com/news/mike-elrick-john-smith-scotland-s-lost-leader-1-3390083>(consulté le 10 décembre 2015).

Eurydice, *Education and Training in Scotland, National dossier*, Edinburgh, The Scottish Executive, 2005, 292 p., <http://www.gov.scot/Resource/Doc/54357/0012983.pdf> (consulté le 12 janvier 2016).

Fraser, Helen, Mac Dougall,Audrey, Pirrie, Anne, Croxford, Linda, *Early Intervention in literacy and numeracy: key issues from the national evaluation of the programme*, Edinburgh, Scottish Office Education and Industry Department, 2001, 18 p., <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463053.pdf> (consulté le 10 août 2018).

Harlen, Wynne, *four years for change in Education 5-14*, University of Glasgow, the SCRE Centre, 1996, 40p., <http://dspace.gla.ac.uk:8080/bitstream/1905/249/1/075.pdf> (consutlé le 2 janvier 2017).

Hutcheon, Paul, « Revealed: not enough secondary schools are inspected to assess improvement », *the Sunday Herald*, 10 April 2016, <http://www.heraldscotland.com/news/14417114.Revealed__not_enough_secondary_schools_are_inspected_to_assess_improvement/> (consulté le 20 décembre 2016).

Kidner, Camilla, *Public Service Reform (General Teaching Council for Scotland) draft order 2011*, Edinburgh, The Scottish Parliament, 2011, 16 p., <http://www.parliament.scot/ResearchBriefingsAndFactsheets/S3/SB_11-02.pdf >(consulté le 10 avril 2014).

Limon, David, Locality, "Education& Authority in Scotland: 1902-2002 (via 1872)", *the Oxford Reviews of Education*, Vol. 28, No 2&3, pp.359-371, <http://dx.doi.org/10.1080/03054980220143478> (consulté le 11 février 2015).

Munn, Pamela, Arnot, Margaret, « Citizenship in Scottish schools: the evolution of education for citizenship from the late twentieth century to the present », *The Journal of the History of Education society*, Vol. 38, Issue 3, pp. 440-442., <http://dx.doi.org/10.1080/00467600902855488/>(consulté le 26/02/2016).

Munn, Pamela, Stead, Joan, McLeod, Gale, Brown, Jane,Gillean, Meg McCluskey, Cowie, Pirrie, Anne, Scott, Judith, « Schools for the 21st century: the national debate on education in Scotland, *Research Papers in Education*, Vol.19, No 4, 2004, pp.1-21.

OCDE, Improving Schools in Scotland: An OECD Perspective, Paris, OCDE, 2015, 180 p., <http://www.oecd.org/edu/Improving-Schools-in-Scotland-An-OECD-Perspective.pdf>(consulté le 12 octobre 2015).

Ozga, Jenny, *From elite regulation to self-regulation: HMIe in Scotland,* Oxford, Oxford University, 2011, 19 p.,
<http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/1-HMIe-Scotland-Elite-to-Self-Regulation.pdf> (consulté le 22 décembre 2016).

Paterson, Lindsay, "L'enseignement écossais et sa spécificité : approche historique", *carrefours de l'éducation,* N°11, 2001, p. 90-103,
<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2001-1-page-90.htm#> (consulté le 23 septembre 2014).

Paterson, Lindsay, *Scottish Education in the Twentieth Century,*Edinburgh, Edinburgh University Press, 2003, 228 p.

Pickard, Willis, Dobbie, John, *The Political Context of Education after Devolution,*Edinburgh, Dunedin Academic Press, 2003, 87p.

Priestley, Mark, Humes, Walter, « the development of Scotland's Curriculum for Excellence: amnésia and déjà vu », *Oxford review of Education,* Vol. 36, No 3, 2010, pp. 345-351.
<http://dx-doi.org/10.1080/03054980903518951> (consulté le 20 décembre 2016).

Raab, Charles D., Munn, Pamela, « The Devolved Management of Schools and its implications for governance », *Educational Administration Quarterly,* Vol.33, No 2, 1997, p. 143.,
<http://eaq.sagepub.com.acces.bibliothequediderot.fr/content/33/2/140.full.pdf+html>(consulté le 25 juin 2016).

Reeves, Jenny, "Between a rock and a hard place? Curriculum for excellence and the quality initiative in Scottish schools", *The Scottish Educational Review,* Vol. 40, No 2, 2008, pp. 6-16,
<http://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/980/1/SER%20November%202008%20Reeves.pdf>
(Consulté le 15 octobre 2013).

Stocks, John, Social class and "The secondary schools in 1930s Scotland", *The Scottish Educational Review,* Issue 34 (1), 2002, pp. 26-39,
<https://eric.ed.gov/?id=EJ654437> (consulté le 10 décembre 2014).

Strong, John, "The Development of Secondary Education in Scotland", *The School Review,* Vol. 15, No 8, 1907, pp.594-607,
<http://www.jstor.org/stable/1075868> (consulté le 25 novembre 2014).

Warhurst, Chris, Nickson, Dennis, Commander, Johanna, Gilbert, Kay, « Role stretch : assessing the blurring of teaching and non-teaching in the classroom assistant role in Scotland », *British educational research journal,* Vol. 40, No 1, 2014, pp. 170-186,
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3036/pdf> (consulté le 18 avril 2017).

Watt, Glenys, Bloomer, Keir, Christie, Ian, Finlayson, Colin, Jaquet, Simon, Blake Stevenson Ltd, *Evaluation of Routes to headship,* Edinburgh, The Scottish Executive, 2014, 63 p.,
<http://www.gov.scot/Resource/0044/00445790.pdf> (consulté le 1er juillet 2017).

−WALES/ PAYS DE GALLES /

BBC News, "Colour-coded school performance rating revealed in Wales", 29 January 2015,

<http://www.bbc.com/news/uk-wales-31030320> (consulté le 7 février 2017).

BBC News, "Welsh School league tables abolished", 20 July 2001, <http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/1448158.stm> (consulté le 3 février 2012).

BBC News, "Welsh Secretary Quits", 10 February 2000, <news-bbc.co.uk/2/hi/uk_news/wales/636088.stm>(consulté le 6 janvier 2016).

Bloom, Adi, "Disappointment over the Welsh Bac", *Times educational supplement*, 19 April 2002, <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=362430>(consulté le 15 mais 2014).

Bradshaw, Jenny, Ager, Robert, Burge, Bethan, Wheater, Rebecca, *PISA 2009, Achievement of the 15-years-olds in Wales,* London, NFER, 2010, 98 p., < https://www.nfer.ac.uk/publications/NPDZ02/NPDZ02.pdf>(consulté le 21 décembre 2011).

Burgess, Simon, Wilson, Deborah, Worth, Jack, *A natural experiment in school accountability: the impact of school performance information on pupil progress and sorting,* The Centre of Market and Public organisation, working paper No 10/246, 2010, 47 p., <http://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cmpo/migrated/documents/wp246.pdf>(consulté le 4 février 2017).

Cook, Rose, Rutt, Simon, Sims, David, *Deprivation in Education,* London, NFER, 2014, 57 p., <https://www.nfer.ac.uk/media/2237/wgde01.pdf>(consulté le 3 mai 2018).

Daugherty, Richard, Phillips, Robert, Rees, Gareth, *EducationPolicy-Making in Wales: Explorations in Devolved Governance,* Cardiff, University of Wales Press, 2000, 250 p.

Daugherty, Richard, Gareth, Elwyn, "The Learning Country", *in the Welsh Journal of Education,* Vol.11, No 1,2002, pp. 107-113, <https://www.ingentaconnect.com/content/uwp/wjoe/2002/00000011/00000001/art00009?crawler=true> (consulté le 3 décembre 2014).

Daugherty, Richard, « National Curriculum assessment in Wales: Adaptations and divergence », *Educational Research,* Vol. 5, No 2, 2009, pp. 247-250, <http://dx.doi.org/10.1080/00131880902891883> (consulté le 2 janvier 2017).

Dauncey, Michael, *Improving School Standards,* National Assembly for Wales Research Services, 2016, <https://assemblyinbrief.wordpress.com/tag/Estyn/>(consulté le 30 octobre 2016).

Davidson, Jane, "Distinctive education policies in Wales", *Forum,* Vol. 46, No 2, 2004,pp. 46-51, <http://www.wwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=forum&vol=46&issue=2&year=2004&article=FORUM_46_2_01_web> (consulté le 15 janvier 2015).

Egan, David, Combating child poverty in Wales: are effective education strategies in place?,Cardiff, The Joseph Rowntree Foundation, 2007, 12 p., <http://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/120817combatingchildpovertyen.pdf> (consulté le 20 juillet 2018).

Evans, Gareth, « Welsh Government defends position over devolving teacher's pay and conditions », *Wales on Lines*, 28 September 2015,

<http://www.walesonline.co.uk/news/education/welsh-government-defends-position-over-10151473> (consulté le 5 juillet 2016).

Farrell, Catherine, « School Governance in Wales », *Local Government Studies,* Vol. 40, No 6, 2014, p. 926. <http://csp.southwales.ac.uk/media/files/documents/2014-11-14/local-government-in-wales.pdf>(consulté le 12 juillet 2016).

Furlong, John, Hagger, Hazel, Butcher, Cerys, *Review of Initial Teacher Training in Wales,* Oxford, University of Oxford Department of Educational Studies, 2006, 110 p., <http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/CE-Report-Annex-A-Review-of-ITT-provision-in-Wales-English.pdf> (consulté le 21 avril 2014).

Grigg, Russell, ""Nurseries of ignorance?"Private adventure and dame schools for the working classes in the nineteenth-century Wales"', *History of Education,* Vol. 34, No 3, May 2005, pp.243-262, <http://dx.doi.org/10.1080/00467600500065126> (20 octobre 2014).

Grigg, Russell, "The origins and growth of ragged schools in Wales, 1847-c. 1900", *History of Education,* Vol. 31, No 3, 2002, pp. 227-243, <http://dx.doi.org/10.1080/0046760021012260 3> (consulté le 20 octobre 2014).

Holton, Duncan, Lloyd-Jones Sarah, Bowen, Rhodri, Smith, Jodie, *Evaluation of the first three years of RAISE: final report,*Cardiff, Welsh government, 2012, 197 p., <http://dera.ioe.ac.uk/14459/1/1204019raisereporten.pdf> (consulté le 15 juillet 2018).

James, Chris, Williams, Alun, « The National Professional Qualification for Headship in Wales: issues for policy and practice in educational leadership development Part 1 », *Management in Education,* Vol.19, Issue 1, 2005, 6 p., <http://journals.sagepub.com.acces.bibliotheque-diderot.fr/doi/pdf/10.1177/08920206050190010801> (consulté le 12 juillet 2017).

James, Chris, Williams, Alun, « The National Professional Qualification for Headship in Wales: issues for policy and practice in educational leadership development Part 2 », *Management in Education,* Vol.19, Issue 2, 2005, 7 p., <http://journals.sagepub.com.acces.bibliothequediderot.fr/doi/pdf/10.1177/08920206050190020501> (consulté le 22 juillet 2017).

Jones, Gareth, Elwyn, "Education and Nationhood in Wales: A Historiographical Analysis", *the Journal of Educational Administration and History,* Vol. 38, No 3, December 2006, pp. 263-277, <http://dx.doi.org/10.1080/00220620600984313> (consulté le 20 janvier 2015).

Jones, Gareth, Elwyn, "Policy and Power: One hundred years of Local Education Authorities in Wales", *Oxford review of Education,* Vol. 28, No 2&3, 2002, pp.343-358, <http://dx.doi.org/10.1080/03054980220143450> (consulté le 1er juillet 2016).

Jones, Gareth,Elwyn Roderick, Gordon, Wynne,*A history of education in Wales,* Cardiff, University of Wales press, 2003, 253 p.

Jones, Arwyn, « Analysis: What is proposed in Wales Curriculum change? », *BBC News*, 25 February 2015, <http://www.bbc.com/news/uk-wales-31534284> (consulté le 24 janvier 2017).

Philips, L, Powell, R, Smith, R, *Independent Review of the School forums in Wales,* London, NFER, 2009, 82p.,

<www.gov.wales/dcells/publications/090331schoolforumfinalreporten.pdg> (consulté le 2 janvier 2016).

Rees, Gareth, "The Impacts of Parliamentary Devolution on Education Policy in Wales", *The Welsh Journal of Education,* Vol.14, 2007, pp. 8-20, <https://www.ingentaconnect.com/content/uwp/wjoe/2007/00000014/00000001/art00002> (consulté le 11 janvier 2016).

Rhys, Andrews, Gwynn, Ellen, Black, Peter, Brooks, Steve, Mike, Hedges, *Is it time to reorganise local government in Wales?,* Cardiff, Baltic House, pp.1-6., <http://www.electoral-reform.org.uk/sites/default/files/Catch%2022.pdf> (consulté le 15 juin 2016).

Scott, Tuppen, « Y Cwricwlwm Cymreig: Necessary to protect the culture of a proud nation or irrrelevant in an increasingly international society? », *The student Researcher,* Vol. 3, No 1, May 2014, pp. 55-63, <http://www.uwtsd.ac.uk/media/uwtsd-website/content-assets/documents/library-and-learning-resources/the-student-researcher/Tuppen_StudentResV3N1.pdf> (consulté le 10 janvier 2017).

Simpkins, Fiona, « Dévolution minimaliste au Pays de Galles: pente glissante vers un Parlement gallois? », *La clé des langues (Lyon: ENS LYON/DGESCO°,* avril 2010,
<http://cle.ens-lyon.fr/anglais/devolution-minimaliste-au-pays-de-galles-pente-glissante-vers-un-parlement-gallois--93189.kjsp> (consulté le 6 janvier 2016).

Smithers, Alan, Robinson, Pamela, *Factors affecting Teachers' decisions to leave the profession,* Research report No 430, University of Liverpool, Centre for Education and Employment Research, 2003, 99 p., <http://dera.ioe.ac.uk/4759/1/RR430.pdf> (consulté le 25 mars 2017).

Stevenson, Howard, Carter, Bob, Passy, Rowena, « New professionalism, workforce remodelling and the restructuring of teachers' work », *International electronic journal for leadership in learning,* Vol. 11, 2007, 11 p., <http://iejll.journalhosting.ucalgary.ca/iejll/index.php/ijll/article/view/670/331> (consulté le 10 mai 2017).

Tabberer, Ralph, *A Review of Initial Teacher Training in Wales,* Cardiff, The Welsh government, 2013, 46 p. <http://gov.wales/docs/dcells/publications/131007-review-of-initial-teacher-training-in-wales-en.pdf> (consulté le 16 avril 2017).

Taylor, Chris, Rhys, Mirain, Waldron, Sam, "Implementing curriculum reform in Wales: the case of the foundation phase, *Oxford Review of Education,* Vol. 42, No 2, 2016, pp. 299-315., <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2016.1184872> (consulté le 20 janvier 2017).

Wales Centre for Equity Education, What schools in Wales are doing to reduce the impact of poverty on pupils achievement, University of Wales, 2014, 23 p., <https://sewales.org.uk/PupilDeprivationGrant/Resources/8_141219-policy-observatory-report.aspx> (consulté le 20 juillet 2018).

Walesonline, "More than 20 schools in this welsh county are without a permanent headteacher", *Walesonline,* 17 March 2017, <http://www.walesonline.co.uk/news/education/more-20-schools-welsh-county-12753461> (consulté le 20 juillet 2017).

Walesonline, "School Inspection body Estyn concedes it was « complacent » in its work", March 2012,

<http://www.walesonline<e.co.uk/news/wales-news/school-inspection-body-Estyn-concedes-2034699>(consulté le 12 décembre 2016).

−THEORIES DE L'EDUCATION

Arneson, Richard J., « Against Rawlsian Equality of Opportunity », *Philosophical Studies: An International Journal of Philosophy in the Analytic Tradition,* Vol. 93, No 1, 1999, pp. 77-112, <https://link-springer-com.acces.bibliotheque-diderot.fr/content/pdf/10.1023%2FA%3A1004270811433.pdf> (consulté le 25 juin 2018).

Bereday, G.,*Comparative Method in Education,* Columbia, Holt, Rinehart and Winston INC., 1964, 302 p.

Bray, Mark, Adamson, Bob, Mason, Mark, *Comparative Education Research, Approaches and Methods*, Hong-Kong, University of Hong-Kong, 2007, 444 p.

Brighouse, Harry, Swift, Adam, « Putting Educational Equality in its place », *Education Finance and Policy,* Vol. 3, No 4, 2008, pp. 444-466, <https://www.mitpressjournals.org/doi/10.1162/edfp.2008.3.4.444> (consulté le 28 juin 2018).

Cherkaouy, Mohamed, *Sociologie de l'éducation,* Paris, PUF, 2010, 127 p.

Clayton, Matthew, « Rawls and natural aristocraty », *Croatian Journal of Philosophy,* Vol. I, No 3, 2001, pp. 239-259, <https://warwick.ac.uk/fac/soc/pais/people/clayton/research/rna.pdf> (consulté le 25 juin 2018).

Dupriez, Vincent, Dumay, Xavier, « L'égalité des chances à l'école : analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire », *Revue française de pédagogie,* n°150, mars 2005, 17p, <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF150_1.pdf> (consulté le 5 mai 2015).

Dupriez, Vincent,Dumay, Xavier, « Educational quasi-markets, school effectiveness & social inequalities », *Journal of Education Policy,* Vol. 29, Issue 4, 2014, pp. 510-512, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2013.850536> (consulté le 12 juillet 2016).

Frankel, Charles, « Equality of Opportunity », *Ethics,* Vol. 81, No 3, April 1971, pp. 191-211, <https://www-jstor-org.acces.bibliotheque-diderot.fr/stable/pdf/2380162.pdf?refreqid=excelsior%3Ae2398c564fff28c6ee767fe2f5114033> (consulté le 2 février 2018).

Glennester, Howard, "Quasi-Markets for Education?", *The Economic Journal,* Vol.101, No 408, 1991, pp. 1268-1276, <http://www.jstor.org/stable/2234442?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents>(consulté le 25 juillet 2016).

Groux, Dominique, Porcher, Louis, *L'éducation comparée,* Paris, Nathan, 1997, 152 p.

Lazenby, Hugh, « What is equality of opportunity in Education », *Theory and research in Education,* Vol. 14, Issue 1, 2016, p. 65-76, <http://eprints.gla.ac.uk/133451/1/133451.pdf> (consulté le 25 mai 2018).

Less, Bell, Howard, Stevenson, *Education policy, Process, Themes and Impact,* London, Routledge, 2006, 185 p.

Lê Thành Khôi, *L'éducation comparée,* Paris, Armand Colin Éditeur, 1981, 315 p.

Manzon, Maria, Comparative Education: The Construction of a Field, Hong-Kong, Springer, 2011, 295 p.

Mialaret, Gaston, *Les Sciences de l'éducation,* Paris, PUF, janvier 2011, 127 p.

Ministère de l'Éducation nationale, *Repères et références statistiques sur les enseignements*, la formation et la recherche, Paris, RERS, 2010, p. 55, <http://www.media.education.gouv.fr/file/2010/16/9/RER_2010_152169.pdf>(consulté le 23 février 2016).

Mons, Nathalie, *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?*, Paris, PUF, 2007, 216 p.

Nations Unies, *Convention Internationale des Droits de l'Enfant,* 20 novembre 1989, 31 p., <http://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/50514.pdf.>(consulté le 6 février 2016).

Noah, J. Harold, Eckstein, Max A., *Doing Comparative Education: Three Decades of collaboration,* Hong-Kong, CERC, 1998, 356 p.

Porcher, Louis, *l'éducation comparée: pour aujourd'hui et pour demain*, Paris, L'Harmattan, 2008, 284p.

Satz, Debra, « Equality, Adequacy, and Education for Citizenship », *Ethics*, Vol.11, No 4, 2007, pp. 623-648, <http://www.mit.edu/~shaslang/mprg/SatzEAEC.pdf> (consulté le 2 juillet 2018).

Shield, Liam, Newman, Anne, Satz, Debra, « Equality of Educational Opportunity », *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2017, p. 13-17, <https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/equal-ed-opportunity/> (consulté le 1er juillet 2018).

Vidoni, Danièle, Grassetti, Lucas, *« The role of School Leadership on student achievement: Evidence from Timss2003 »*, Taipei, 3rd International Research Conference, 2008, 35 p., <http://www.iea.nl/sites/default/files/irc//IRC2008_Vidoni_Grassetti.pdf> (consulté le 5 juillet 2017).

Westen, Peter, « The concept of Equal Opportunity », *Ethics*, Vol. 95, No 4, July 1985, pp. 837-850, <https://www-jstor-org.acces.bibliotheque-diderot.fr/stable/pdf/2381260.pdf?refreqid=excelsior%3A0f86c4877e0b791a58c2012dff5062c9> (consulté le 25 mai 2018).

2.3VIE POLITIQUE AU ROYAUME-UNI

2.3.1 GENERAL

BBC News, "Scottish elections 2007", 6 May 2007, <http://news.bbc.co.uk/2/shared/vote2007/scottish_parliment/html/region_99999.stm> (consulté le 4 septembre 2016).

BBC News, « Vote 2011 », 11 May 2011,

<http://www.bbc.co.uk/news/special/election2011/overview/html/scotland.stm>(consulté le 2 septembre 2016).

Camp-Piétrain Edwige, « Essai de Promotion et de défense d'un intérêt économique écossais par le gouvernement SNP », *Études Écossaises,* vol. 14, 2011, pp.197-215, <http://journals.openedition.org/etudesecossaises/411> (Consulté le 6 mai 2019).

Camp-Piétrain, Edwige, « Les facteurs de la victoire du SNP au Parlement écossais de 2007 », *Études Écossaises,* vol. 12, 2009, pp.171-189, <http://journals.openedition.org/etudesecossaises/202> (consulté le 6 mai 2019).

Chassaigne, Philippe, *Histoire de l'Angleterre, des origines à nos jours,* Paris, Flammarion, 2008, 608 p.

Civardi, Christian, *L'Écosse depuis 1528,* Paris, Ophrys, 1998, 235p.

Central Statistical Office, *Census of Population 1961,* Cork, 1961. <www.nisra.gov.uk/archive/census/1961/general-report.pdf> (consulté le 15.12.2014)

Centre for Policy Studies, *Why Britain needs a social market economy,* London, Centre for Policy Studies, 1976, 16 p.

Cole, M., et Boyne, G., "So You Think You Know What Local Government Is?", *Local government Studies,*Vol.21, No 2, 1995, pp 191-202, <https://www.researchgate.net/publication/233317913_So_You_Think_You_Know_What_Local_Government_Is> (consulté le 20 mars 2015).

Commission on Social Justice (The), *Social Justice, Strategies for national renewal,* London, Institute for Public Policy Research, 1994, pp.309-310, <https://www.ippr.org/files/publications/pdf/commission-on-social-justice_final_2014.pdf> (consulté le 2 juillet 2018).

Ferlie, Ewan, « Public Management in the United Kingdom: Efficiency and Accountability », *Politiques et Management Public,* Vol. 19, No 3, 2001, 19 p., <http://www.persee.fr/docAsPDF/pomap_0758-1726_2001_num_19_3_2683.pdf> (consulté le 10 juillet 2017).

Giddens, Anthony, *The Third Way: The Renewal of Social Democracy,* Cambridge, Polity Press, 1998, 166 p.

Gruening, Gernod, « Origin and theoretical basis of New Public Management, *International Public Management Journal,* Issue 1, No 25, 2001, 25 p., <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PSPA108/4NPM%20origins.pdf> (consulté le 25 avril 2017).

Haddon, Catherine, *Reforming the Civil Service,* London, Institute for Government, 2012, 30 p., <http://www.instituteforgovernment.org.uk/Documents/2012_IfG_Reforming_the_Civil_Service.pdf> (consulté le 12 juin 2016).

Jenkins, Kate, Gold, Jennifer, *Unfinished Business, Where next for executive agencies?,* London, Institute for Government, 2011, pp. 12-18, <http://www.instituteforgovernment.org.uk/sites/default/files/publications/Unfinished%20Business.pdf> (consulté le 25 mai 2016).

Jobert, Bruno, “Une troisième voie très britannique, Giddens et l’Étatprovidence”, *La Revue française de Sociologie,* vol. 43, 2002, pp. 407-422, <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_2002_num_432_5500>(consulté le 02 février 2016).

Leruez, Jacques, *Le phénomène Thatcher,* Paris, Editions Complexe, 2000, 336 p.

Leydier, Gilles, “Les années Thatcher en Écosse, l’union remise en question”, *Revue française de sciences politique,* n° 6, 1994, pp. 1034-1053.

Marx, Roland, *Histoire de la Grande-Bretagne,* Paris, Editions Perrin, 1998, 144 p.

Paterson, Lindsay, “The three educational ideologies of the British labour party, 1997-2001”, *in the Oxford Review of Education,* Vol., Issue 2, 2003, pp. 165-185, <http://dx.doi.org/10.1080/0305498032000080666> (consulté le 10 avril 2016).

Pesqueux, Yvon, *Les nouveaux management publics (ou New Public Management),*Paris, CNAM, 2006, 12 p., <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00510878> (consulté le 5 mai 2017).

Romano, Flavio, « Clinton and Blair: The Economics of the Third Way », *Journal of Economic and Social Policy,* Vol.10, Issue 2, 2006, pp. 5-8)., <http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1087&context=jesp>(consulté le 15 février 2015).

Shepherd, Jessica, “What is the Barnett formula and how does it work?”, *The Guardian,* 19 September 2014, <www.theguardian.com/politics/2014/sep/19.what-is-barnett-formula-how-work-scotland-wales-northern-ireland> (consulté le 15 décembre 2014).

Sowels, Nicolas, *Les conservateurs et la réforme de l’État et des services publics en Grande-Bretagne (1979-1997),* Paris, L’Harmattan, 2005, 394 p.

2.3.2 PARTI CONSERVATEUR

Cox, C.B, Rhodes, B., “Black paper Two: the crisis in Education”, *The Critical Quarterly Society*, 1969, 64 p.

Cox, C.B, Rhodes, B., *Black paper 1975: the fight for Education,* London, Littlehampton Book Services Ltd, 1975, 64 p.

Cox, C.B, Rhodes, B., *Black paper 1977,* London, Temple Smith, 1977, 128 p.

Thatcher, Margaret, *Speech to the ConservativeParty Conference*, October 1987, <http://www.margaretthatcher.org/document/106941>(consulté le 10 octobre 2013).

Thatcher, Margaret, *10, Downing Street, Mémoires,* Paris, Albin Michel, 1993, 778p.

2.3.3 PARTI TRAVAILLISTE

Adonis, Andrew, *Education, Education, Education, Reforming England's Schools*, London, Biteback Publishing, 2012, 276 p.

Blair, Tony, *Speech given at Ruskin College*, Oxford, 1996, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000084.htm>(consulté le 1er février 2014).

Blair, Tony, "New politics for the new century",*Independent*, 21 September 1998, <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/new-politics-for-the-new-century-1199625.html>(consulté le 16 mars 2016).

Blair, Tony, "the e-generation is with us", Speechat the Knowledge 2000 conference,*The Guardian*, 7 March 2000, <https://www.theguardian.com/uk/2000/mar/07/tonyblair> (consulté le 5 avril 2017).

Blair, Tony, "British identity and society", *The Guardian*,28 March 2000, <http://www.theguardian.com/uk/2000/mar/28/britishidentity.tonyblair>(consulté le 10 décembre 2015).

Blair, Tony, "Fairness and opportunity for all", City of London Academy, *The Guardian*, 12 September 2005, <http://www.theguardian.com/education/2005/sep/12/schools.uk2>(consulté le 26 août 2015).

Blair, Tony, "Tony Blair's conference speech 2005",*The Guardian*, 27 September 2005, <https://www.theguardian.com/uk/2005/sep/27/labourconference.speeches> (consulté le 2 février 2012).

Blair, Tony, "We must never concede the politics of aspiration for all", 2005,*The Guardian*, <https://www.theguardian.com/politics/2005/nov/18/schools.education1> (consulté le 5 juin 2012).

Callaghan, James, "A rational debate based on the facts »Speech at the Ruskin College Oxford", 18 October 1976, <http://www.educationengland.org.uk/documents/speeches/1976ruskin.html>(consulté le 20 avril 2014).

Davidson, Jane, « Disctinctive Education Policies in Wales », *Forum*, Vol. 46, No 2, 2004, pp. 46-51.

Labour Party, Diversity and Excellence: A new partnership for Schools, 1995
Labour Party, *Manifesto for the June 2001 General election*<http://www.politicsresources.net/area/uk/e01/man/lab/ENG1.pdg>(consulté le 25.05.14)

LabourParty, *Opening Doors to a Learning Society (A consultative Green Paper on Education)*, London, Labour Party, 1994, <http//www.educationengland.org.uk/document/labour/1994openingdoors.html>(consulté le 10 septembre 2013).

Mandelson, Peter, Liddle, Roger, *The Blair Revolution: Can New Labour Deliver?*, London, Faber and Faber, 1996, 256 p.

2.3.4 DEMOCRATIC UNION PARTY (DUP)

DUP, *Getting it Right – Manifesto 2007*, Belfast, Democratic Unionist Party, 2007, 64 p., <http://dev.mydup.com/images/uploads/publications/DUPManifesto07.pdf>(consulté le 1er septembre 2016).

2.3.5 SCOTTISH NATIONALIST PARTY (SNP)

Salmond, Alex, *Reporting on 100 Days – Moving Scotland Forward*, Edinburgh, Scottish Executive, 2007, pp. 1-6, <http://www.gov.scot/Resource/Doc/196007/0052539.pdf>(consulté le 15 février 2016).

2.3.6SINN FEIN

Ruane, Caitríona (MLA), Education Minister, *Outlining a vision for our Education system,* Belfast, Northern Ireland Assembly, 2007, 8p., <Cain.ulst.ac.uk/issues/education/selection/ruane041207.pdf> (consulté le 14 janvier 2016).

2.3.7 Social and Democratic Labour Party (SDLP)

SDLP, *Let's deliver real progress,* Belfast, Social Democratic and Labour Party, 2007, 52 p., <http://cain.ulst.ac.uk/issues/politics/docs/sdlp/sdlp260207man.pdf>(consutlé le 1er septembre 2016).

2.3.8 ULSTER AND UNIONIST PARTY

UUP, *A Northern Ireland for all of us,* Belfast, Ulster Unionist Party, 2007, 36 p., <http://uup.org/assets/images/featured/For%20All%20of%20Us.pdf>(constulé le 1er septembre 2016).

Index des noms propres

Adonis, Andrew, (parti travailliste anglais/ministre de l'Éducation 2005-2008)

177, 608

Alun,Michael, (parti travailliste gallois/premier secrétairede l' Assemblée galloise 1999- 2000)

76, 335, 340, 534, 590, 603

Baker, Kenneth, (parti conservateur/ ministre de l'Éducation 1986-1989)

54, 56, 99, 197, 585

Balls, Ed, (parti travailliste anglais/ ministre de l'Éducation 2007-2010)

198, 529, 567

Blair, Tony, (parti travailliste anglais/Chef de l'opposition 1994-1997/ Chef du parti travailliste 1994-2007/Premier ministre 1997-2007)

75, 76, 80, 92, 105, 156, 157, 158, 160, 162, 173, 174, 175, 176, 178, 288, 529, 581, 590, 591, 593, 594, 595, 608, 609

Blunkett, David, (parti travailliste anglais/ministre de l'Éducation 1997-2001)

161, 529

Boyle, Edward, (parti conservateur/ministre de l'Éducation 1962-1964)

52, 150

Brown, Gordon, (parti travailliste anglais/Premier ministre 2007-2010)

84, 96, 98, 107, 159, 160, 240, 328, 330, 529, 568, 591, 596, 600

Buther, Rosemary, (parti travailliste gallois/secrétaire à l'Éducation pré-16 1999-2000)

534

Callaghan, James, (parti travailliste anglais/Premier ministre 1976-1979)

53, 150, 156, 286, 609

Clarke, Charles, (parti travailliste anglais/ministre de l'Éducation 2002-2004)

227, 529, 586, 588

Crossland, Anthony, (parti travailliste anglais/ministre de l'Éducation 1965-1967)

150

Davidson, Jane, (parti travailliste gallois/ministre de l'Éducation 2000-2007)

78, 157, 162, 164, 534, 602, 609

Dewar, Donald, (parti travailliste écossais/Premier ministre 1999-2000)

81, 530

Durcan, Mark, (SDLP/Deputy First Minister 1998-2002)

498, 602

Forsyth, Michael, (parti conservateur/ministre d'État à l'Écosse 1990-1992/ministre d'État aux affaires intérieures 1994-1995/Secrétaire d'État à l'Écosse 1995-1997)

67

Galbraith, Sam, (parti travailliste écossais/Minister for Children and Educaition 1999-2000)

530

Hugh, Henry, (parti travailliste écossais/ministre de l'Éducation 2006-2007)

71, 530, 531, 593

Hutt, Jane, (parti travailliste gallois/ministre de l'Éducation 2007-2009))

163, 534

Hyslop, Fiona, (SNP/ministre de l'Éducation 2007-2009)

531

Jamieson, Cathy, (parti travailliste écossais/ministre de l'Éducation2001-2003)

530, 531

Jones, Carwyn, (parti travailliste gallois/ministre de l'Éducation 27 mai 2007-19 juillet 2007/Premier ministre du Pays de Galles 2009- toujours en fonction)

58, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 70, 92, 163, 204, 231, 234, 498, 534, 581, 588, 593, 602, 603

Kelly, Ruth, (parti travailliste anglais/ministre de l'Éducation 2004-2007)

291, 529, 582

Kennedy, Jane, (parti travailliste anglais/après la suspension de l'Assemblée nord-irlandaise en 2002, elle fut chargée de s'occuper de l'Éducation et de l'emploi entre 2002 et 2003)

88, 364, 376, 377, 582, 583

Kinnock, Neil, (parti travailliste anglais/ chef du parti travailliste et de l'opposition 1983-1992)

80

Leighton, Andrews, (parti travailliste gallois/ministre de l'Éducation 2009- 2013)

86, 87, 88, 124, 154, 155, 163, 533, 534, 566, 596, 603

Major, John, (parti conservateur/Chef du parti conservateur 1990-1997/Premier ministre 1990-1997)

55, 179, 228, 233, 591

Mc Connell, Jack, (parti travailliste écossais/ ministre de l'Éducation 2000-2001 / Premier ministre 2003 2007))

530, 531

McGuiness, Martin, (Sinn Féin/ministre de l'Éducation 1999- 2002 / Deputy First Minister 2007 - 2017)

87, 532, 533

Mc Leish Henry, (parti travailliste écossais/Premier ministre 2000-2001)

529

Middlehurst, Tom, (parti travailliste gallois/secrétaire à l'Éducation post-16 1999-2000)

76, 534

Mitchell, George, (Sénateur Américain ayant participé à la concrétisation des accords du vendredi saint en 1998)

532

Morgan, Rhodri, (parti travailliste gallois/chef de l'Assemblée galloise 2000 - 2009)

73, 76, 180, 339, 534, 597

Morris, Estelle, (parti travailliste anglais/ministre de l'Éducation 2001-2002)

472, 473, 475, 529, 593

Paisley, Ian, (DUP/First Minister 2007-2008)

185, 533

Peacock, Peter, (parti travailliste écossais /ministre de l'Éducation 2003-2006)

531

Ruane, Caitríona, (Sinn Féin/ministre de l'Éducation 2007-2011)

88, 169, 205, 510, 533, 596, 610

Russel, Michael, (SNP/ministre de l'Éducation 2009-2014)

531

Salmond Alex, (SNP/Premier ministre 2007-2014)

110, 180, 530, 608

Smith, John, (parti travailliste anglais/chef du parti travailliste et de l'opposition 1992-1994)

53, 54, 80, 125, 269, 274, 380, 469, 498, 583, 588, 597, 599, 602, 603, 608

Thatcher, Margaret, (parti conservateur/ministre de l'Éducation 1970-1975/chef du parti conservateur et de l'opposition 1975-1979/Premier ministre 1979-1990)

52, 53, 54, 55, 105, 119, 175, 179, 197, 284, 591, 607, 608

Trimble, David, (UUP/First Minister 1998-2002)

532, 533

Wilkinson, Ellen, (parti travailliste/ministre de l'Éducation 1945-1997)

149

Index thématique

Academy

99, 138, 156, 160, 175, 347, 608

Assemblée galloise

Assembly measures, 3, 112, 124, 164, 233, 572, 577-578

Assembly-Sponsored Public Bodies, 23, 112

Legislative Competence Orders, 25, 77, 79, 533

Members of the Legislative Assembly, 26, 85

Welsh Assembly Government, 3, 59, 62, 79, 123, 136, 154, 163, 199, 201, 203, 234, 236, 265, 334, 496, 534, 577, 580, 600- 603

Beacon schools

473

Belfast Agreement

29, 84, 87, 159, 296, 436, 531-532, 565, 595-596

Butler Act

5, 13, 46, 47-48, 50-52, 60-61, 75, 91, 148, 152, 197, 226, 283, 566

Chef d'établissement

9, 19, 20, 38, 63, 81, 101, 134, 135-136, 139, 141, 143, 171, 234, 236- 239, 247, 251, 320- 322, 326-327, 329, 331- 333, 335- 337, 339-340, 345-348, 352-353, 359, 468, 509, 517, 521, 530, 533

Direction systémique, 9, 14, 46, 54, 155, 162, 200, 214, 217, 232- 237, 242, 278, 284, 289, 293, 303, 311, 319, 320-322, 327- 330, 332, 334-336, 338, 340-341, 342, 345, 347-348, 352- 355, 357, 469, 470, 477, 506, 509, 510, 512, 517, 521

Executive headteachers, 14, 103-105, 165- 167, 211, 220, 346-347, 351-352, 595, 606

Flexible Route to Headship, 19, 25, 334, 336-337

Local Leaders of Education, 355

National Leaders of Education, 26, 342, 347, 355

National Standards for Headteachers, 9, 12, 25- 27, 42, 43, 55, 57, 62, 71, 79, 83, 106, 113, 124, 153, 154, 162, 165, 181-182, 197-199, 201, 214, 217, 219, 233, 239, 246, 251, 257, 259-260, 281, 297, 328-335, 339, 342, 345, 347, 355, 363, 374, 385, 425, 441, 443-444, 446, 449, 450-451, 466, 470-471, 526, 547, 566-569, 573, 575-577, 586-587, 591, 592, 594, 597-598, 601-602

Professional Qualification for Headship, 19, 27, 334, 336-338, 573

Scottish Qualification for Headship, 19, 28, 334, 336-337

System leadership, 3, 49, 76, 81, 85, 99, 103, 127, 152, 159, 161, 207, 340, 353, 425, 566-567, 573, 587, 592, 609

Children, Schools and Family Act 2010

152, 197

Children Schools and Families Committee

28, 50, 60, 79, 83, 119-121, 197-199, 207, 216, 226-227, 232-233, 240, 242, 246, 304-305, 307, 374, 565-566, 572-573, 576, 578, 588

City technology colleges

23, 99, 138

Collectivités locales (voir Local Authorities)

6, 13, 33-34, 46, 47, 49, 52, 5- 55, 57, 59, 64, 67, 71-72, 78, 80, 93, 95, 97, 98-100, 102, 105-106, 113-114, 116-120, 123-124, 126-132, 134-139, 145, 149, 152- 154, 156- 166, 169, 170, 171, 175, 180, 177-178, 182, 186, 188-189, 194- 197,200, 201, 203, 207-208, 217-218, 220, 223, 225-227, 231-242, 244, 246-248, 251, 255, 257-259, 263- 266, 268-269, 271-273, 276-281, 283-284, 292-293, 296, 302, 316-317, 319, 321-322, 324, 33-334, 337, 339, 342, 345, 347-348, 355, 363, 374, 375, 376, 379, 383, 385, 425, 428, 431-440, 469, 459-472, 474, 476-482, 484, 488, 491, 492, 495, 496, 499, 503, 505, 509-510, 512, 516-518, 520, 527- 530, 533, 562, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 575, 576, 577, 578, 579, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 607, 608, 609

Commission Furlong

264, 591, 601

Community schools

88, 98, 136-137, 139, 197, 236, 244, 424, 428, 430- 432, 466, 476, 479

Comprehensive schools

52-53, 61, 64, 73, 86, 95, 98, 117, 149, 156, 161, 166, 170, 175, 179, 227, 282, 285, 430, 488, 588

Concordat

120, 182, 574

Controlled schools

49, 51, 98, 130, 137-138, 246, 424, 430-432, 434, 479

COSLA

277, 337

Council for Catholic Maintained Schools

23, 74, 129, 130-131, 145, 246, 521

Council for the Curriculum Examination and Assessment

9, 23, 25-26, 28, 51, 57, 74, 76, 106, 115, 119- 131, 152, 169, 198, 207-208, 224, 246, 259, 264, 266, 273, 27- 276, 278, 283, 320, 353, 355, 425, 510, 565-566, 568, 571, 573-574, 576, 579, 586, 597, 599

Décentralisation

44, 80, 82, 96, 114-115, 127, 167, 231, 283, 377

DENI

24, 114, 117, 142-143, 169, 206, 308, 334-335, 435, 438, 440, 509, 512-515, 571, 573

Department for Children, Schools and Families

23-24, 28, 46, 51, 57, 65, 83, 100, 104, 111-112, 114, 127, 152, 154, 159-160, 169-170, 227, 240, 264, 268, 283, 327, 334, 425, 435- 440, 454, 481-482, 509, 527-528, 567- 571, 573, 577-578, 584, 597, 601

Department for Education And Skills

23-24, 28, 46, 51, 57, 65, 83, 100, 104, 111-112, 114, 127, 152, 154, 159-160, 169-170, 227, 240, 264, 268, 283, 288, 293,334, 425, 435-440, 481-482, 509, 527-528, 567, 568-569, 570- 571, 573, 577-578, 584, 597, 601

Department for Education and Employment

23-24, 28, 46, 51, 57, 65, 83, 100, 104, 111-112, 114, 127, 152, 154, 159-160, 169-170, 227, 240, 264, 268, 283, 334, 425, 435- 440, 481-482, 509, 527-528, 567-571, 573, 577-578, 584, 597, 601

Department of Education and Science

23-24, 28, 46, 51, 57, 65, 83, 100, 104, 111-112, 114, 127, 152, 154, 159-160, 169-170, 227, 240, 264, 268, 283, 334, 425, 435- 440, 481-482, 509, 527-528, 567- 571, 573, 577-578, 584, 597, 601

Department of Education of Northern Ireland

24, 114, 117, 142-143, 169, 206, 308, 334-335, 435, 438, 440, 509, 512- 515, 571, 573

Department of Innovation, Universities and Skills

24, 104, 528

Dévolution

2, 21, 43- 50, 52, 55- 57, 78, 81-82, 86-87, 91, 96, 98, 101-102, 110, 112- 115, 117, 122, 127, 138, 142, 147, 155-156, 163, 169-170, 184-185, 193, 213, 215, 219, 222, 231-232, 237-238, 245, 248, 263, 266, 273, 286, 306, 321, 350, 377-379, 431, 439, 554, 581, 617- 620, 622-623,628

Devolved Management of schools

24, 119, 133, 135, 576, 599-600

Diplômes

A Levels, 163, 430

Bachelor of Education, 256, 263, 268, 279

General Certificate Secondary Education, 15- 17, 25, 153, 161, 215-216, 219, 424, 429-430, 436- 440, 445-446, 453, 471, 475, 486-487, 493, 511, 513- 516, 534, 593

Higher Grades, 25, 64, 82, 157, 257, 264- 266, 299, 301, 424, 487, 528, 535, 569, 579, 586, 591

Highers, 424, 487

Welsh Baccalaureate, 3, 59, 62, 79, 123, 136, 154, 163, 199, 201, 203, 234, 236, 265, 334, 496, 534, 577, 580, 600-603

Direct grant grammar schools

47, 53

DUP

185, 533

Education and Training Inspectorate

19, 24, 114, 239, 240-241, 245, 509, 512, 517, 573

Education Reform Act

3, 11, 23- 29, 42- 44, 46- 65, 67, 71-74, 78-79, 81-83, 87-88, 91-92, 95, 98-100, 104, 111- 115, 117, 118-119, 123-124, 127- 132, 135, 141, 149, 152- 154, 156-162, 165, 168-171, 175, 180, 186, 188, 194, 196-197, 200-203, 207-208, 217- 218, 220, 226-227, 231-236, 239- 242, 244, 246- 248, 251, 255, 257- 259, 263, 264-266, 268-269, 271- 273, 277, 279, 283-284, 288, 292-293, 333-334, 337, 339, 342, 347, 355, 363, 374-376, 379, 383, 385, 425, 431, 435-440, 452, 459-460, 462, 466-472, 474, 476-477, 479, 481-482, 484, 488, 491-492, 495-496, 505, 509-510, 516-517, 527-530, 533, 562-594, 596-605, 607-609

Éducation secondaire

Code d'admission, 102, 140, 273-274, 431, 481-482, 567, 569

Conseil d'administration, 52, 54, 67, 85, 93, 103, 130, 135-136, 138-141, 145, 163, 198, 217, 227, 229, 237-238, 242, 246-247, 273, 275-277, 283, 290, 319, 321-322, 330, 335, 341, 346, 348, 477, 480, 522

Diversification, 94, 97, 99, 135, 137, 156, 256, 259-260, 316-317, 424, 431, 473, 478-479, 520, 552

Eleven +, 51, 57, 534

Équipe éducative, 34, 55, 96, 105, 110, 113-114, 128, 134, 136, 143, 145, 159, 200, 228-229, 234, 236, 251, 320, 322, 324, 326- 330, 332, 335-336, 339, 340, 352-353, 355, 375, 460, 510

Local management of schools, 26, 93, 116, 131, 133, 138, 141

School boards, 3, 9, 11-12, 23- 28, 43, 46- 55, 57- 65, 67, 71-74, 78, 82-83, 86, 88, 93, 95, 98- 100, 104, 106- 108, 113-119, 123-124, 127-139, 141, 143, 149, 152-166, 168-170, 174-175, 179, 185, 195- 199, 201, 203, 205, 207, 215-216, 218-219, 223, 226-227, 229, 231- 233, 236, 238-240, 242, 244, 246- 248, 251-252, 258-260, 278, 282-285, 301, 320-321, 327-328, 333-335, 338-339, 342, 345, 347, 353-355, 363, 374-375, 379, 424-428, 430-432, 434-435, 438-439, 464, 466, 468, 471-474, 478-483, 490-492, 495-496, 505, 509, 520-521, 528-529, 532, 534, 547, 564-578, 581-589, 591-605, 607-608

School development plan, 3, 9, 11-12, 23- 28, 43, 46- 48, 50, 55, 57, 59, 61, 63, 67, 74, 78, 82-83, 93, 98, 100, 104, 106-108, 114-116, 119, 124-125, 128-133, 135-137, 139, 143, 152, 154, 157-160, 169-170, 174-175, 179, 185, 197-199, 205, 207, 215-216, 229, 232-233, 236, 238-240, 242, 244, 246-248, 258, 278, 285, 321, 327-328, 333-334, 339, 342, 345, 347, 353-355, 363, 374-375, 379, 424, 425-426, 431, 434, 439, 466, 471-472, 473-474, 479-483, 495, 505, 509, 528-529, 532, 547, 564-577, 581-589, 591-603, 605, 608

Égalité des chances

2, 11, 39, 53, 148, 150, 156, 157, 159, 162, 163, 172-173, 283, 370, 372, 419-420, 431, 456, 457-462, 465-466, 472-473, 480, 482-483, 487, 488, 583, 604, 626

Endowed schools

44, 47, 586

Enseignant

Chartered teacher, 303, 574

Continuing Professional Development, 23, 269, 337

Excellent Teacher, 179, 234, 294, 505

Higher Level Teaching Assistant, 25, 299, 301, 307, 591

Learning Mentors, 23, 24, 26, 78, 79, 82, 88, 106, 111, 112, 113, 124, 138, 153, 154, 161, 162, 164, 168, 181, 208, 220, 240, 243, 288, 342, 347, 473, 474, 488, 494, 576, 577, 578, 587, 601, 608

Qualified Teacher Status, 19, 27, 256, 258, 261, 263, 266, 267

Estyn

112, 123, 136, 233- 239, 264, 266, 492-493, 577-578, 601

Formation

des maîtres, 8, 9, 13-14, 19, 37, 41- 44, 64, 78- 81, 92, 105-107, 115, 136, 152, 158, 162-163, 167, 172, 198, 202, 226, 228, 23- 232, 233, 239,-240, 249, 254-69, 273-275, 277-281, 284-292, 294, 299, 303, 310, 328, 330, 333-334, 336-341, 345, 354, 357-358, 377, 383-384, 425, 457, 462, 470, 509, 510, 512, 516-517, 531, 585, 604

initiale, 8, 9, 13-14, 19, 37, 41-44, 64, 78-81, 92, 105-107, 115, 136, 152, 158, 162-163, 167, 172, 198, 202, 226, 228, 231-233, 239-240, 249, 254-269, 273-275, 277-81, 284-294, 299, 303, 310, 328, 330, 333-334, 336-341, 345, 354, 357-358, 377, 383-84, 425, 457, 462, 470, 509-510, 512, 516-517, 531, 585, 604

National Partnership Project, 26, 260

National Qualification for Headship, 19, 26, 333, 336, 338, 345

Professional Graduate Diploma of Education, 27, 279

Training and Development Agency, 29, 256, 259, 261, 265

General Teaching Council of Northern Ireland

25, 273-275, 573

General Teaching Council of Scotland

19, 25, 275-280, 334

General Teaching Council for Wales

266

Grammar schools

51, 52, 54, 60, 170, 175, 439, 534, 569

Grant maintained schools

24-25, 27, 43, 47, 50-51, 54-55, 57, 62, 99, 119, 124-125, 129, 131-132, 137, 160, 170, 474, 520-521

Her Majesty's Chief Inspector

25, 227

Her Majesty's Inspectorate of Education

25, 112, 153, 208, 225, 250-251, 303, 576, 599

House of Commons

104, 123, 129, 197, 216, 227, 565-566, 595, 602

Inégalités scolaires

10-11, 21, 33, 38-39, 73, 94-95, 168, 170, 173, 175, 186, 203, 284, 354, 360, 372, 420, 422-425, 435-438, 441, 442, 446-448, 452, 456, 459, 461-467, 475-476, 478, 488, 494-495, 509, 518, 522, 532

Average Tariff Score, 424

Écarts de niveaux, 97, 157, 159, 163, 169, 360, 411, 424, 438, 448, 452, 460, 466, 471, 486, 494, 499, 503, 506, 516, 518

Écarts de résultats, 97, 157, 159, 163, 169, 360, 411, 424, 438, 448, 452, 460, 466, 471, 486, 494, 499, 503, 506, 516, 518

Écarts de réussite, 97, 157, 159, 163, 169, 360, 411, 424, 438, 448, 452, 460, 466, 471, 486, 494, 499, 503, 506, 516, 518

Inspection

8, 13, 18, 43, 68, 79, 112, 114, 123, 128, 133, 137, 160, 163, 166, 169, 178, 192, 193, 199, 207, 225-229, 231-234, 236-251, 322, 324, 355, 492, 509, 512, 517-518, 522, 571, 573, 585, 587, 594-595, 603

Inspection académique

114, 226, 229, 232-236, 238, 239, 244, 246-247, 251, 276, 528, 571-572, 578, 585, 587, 603

Integrated schools

26, 74, 99, 115, 130-131, 168, 170, 246

LEAs

25, 46, 50, 51, 52, 59, 117, 123, 127, 255, 261, 594

Local Authorities

3, 25, 26, 46, 59, 93, 116, 119- 1231-24, 131-33, 135, 233, 277, 320, 347, 355, 564, 576-578, 593, 601, 602, 606

Ministère de l'Éducation

50-51, 57, 61, 142, 326, 567, 604

Ministre de l'Éducation

46, 49, 51-52, 54-56, 66, 67, 70-71, 76-8, 80, 87, 102-103, 105, 108-109, 113, 114, 117, 130, 148, 156-157, 160-161, 163-165, 168-170, 175, 179-180, 184-185, 195, 198, 204, 219, 225, 227, 232, 234, 236-237, 247, 251, 269, 277, 283-284, 297, 302, 488, 509, 528-533, 567

National Curriculum Council

26, 55, 197-198

National Support Schools

26, 355

National Union of Teacher

27, 294, 297, 299

Northern Ireland Council for Integrated Schools

26, 130

Nouveaux travaillistes

2, 7-9, 12-18, 30-33, 36-37, 42, 47, 49, 55-57, 62, 66, 75, 78, 84, 87, 120, 127-129, 133, 135, 137-138, 140, 146, 150, 153, 155-158, 160-161, 166-169, 171-177, 179, 188,192, 198, 203-208, 211, 214, 218, 247, 253, 255-257, 259-261, 263, 269, 273, 275-276, 279, 281, 285, 287, 290-291, 293, 297, 299-300, 310, 312, 315, 319, 325, 332-333, 339-342, 345-346, 358, 360, 427, 431, 466, 468, 471, 473, 476, 478-479, 481, 484, 487, 495, 518- 520, 522-523, 528-529, 533, 536, 607,628

Office for Standard in Education (OFSTED)

18, 27, 55, 57, 68, 103, 128, 133, 197, 225, 227-234, 238-239, 255, 259, 261, 276, 324, 333, 348, 469-470, 472, 475-476, 566, 570-571, 587, 588, 591, 594

Office for Standard in Education Children's Service and Skills

18, 27, 55, 57, 68, 103, 128, 133, 197, 225, 227-234, 238-239, 255, 259, 261, 276, 324, 333, 348, 469-470, 472, 475-476, 566, 570-571, 587, 588, 591, 594

OFSTED (voir Office for Standard in Education)

Parlement de Westminster

3, 31-32, 35, 42, 63, 66, 72, 74, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85-86, 87, 104, 118, 119, 131, 132, 135, 137-138, 141, 145, 153, 168, 176, 179, 196, 197, 226, 231, 233-234, 247-248, 276, 519, 523, 528-529, 533, 563, 564, 565, 575, 599

Parlement écossais

80

Parti conservateur

52-56, 67, 99, 105, 119, 150, 175, 179, 197, 228, 233, 284, 585, 591, 607-608

Parti travailliste écossais

71, 81, 529- 532, 593

Parti travailliste gallois

58, 59, 60-62, 66-67, 70, 73, 76, 78, 86- 88, 92, 124, 154-155, 157, 162-164, 180, 204, 231, 234, 335, 376-377, 498, 533- 534, 566, 581, 588, 590, 593, 596-597, 602-603, 609

Parti travailliste

3, 28, 53-54, 75, 76, 80, 84, 88, 92, 96, 98, 105, 107, 125, 149-150, 155-162, 171, 173, 174-179, 183-184, 198, 227, 240, 269, 274, 380, 284-287, 288, 291, 308, 328, 330, 339-340, 364, 466, 469, 472-473, 475, 484, 498, 529, 531, 567-568, 581-583, 588, 586, 588, 590, 591, 593-597, 599, 602-603, 608-609, 626

PIRLS

10, 12, 20, 27, 38, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 368, 373, 374, 375, 376, 378, 382, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 403, 404, 421, 548, 549, 581, 582, 583

PIRLS 2001

10, 12, 20, 27, 38, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 368, 373, 374, 375, 376, 378, 382, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 403, 404, 421, 548, 549, 581, 582, 583

PIRLS 2006

10, 12, 20, 27, 38, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 368, 373, 374, 375, 376, 378, 382, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 403, 404, 421, 548, 549, 581, 582, 583

PIRLS 2011

10, 12, 20, 27, 38, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 368, 373, 374, 375, 376, 378, 382, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 403, 404, 421, 548, 549, 581, 582, 583

PIRLS Reading Development Group

10, 12, 20, 27, 38, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 368, 373, 374, 375, 376, 378, 382, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 403, 404, 421, 548, 549, 581, 582, 583

PISA

PISA 2000, 10, 12, 14, 15, 16, 20, 21, 27, 38, 100, 136, 161, 217, 238, 239, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 383, 384, 385, 387, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 488, 489, 490, 491, 500, 522, 523, 557, 559, 560, 581, 583, 584, 593, 600

PISA 2003, 10, 12, 14, 15, 16, 20, 21, 27, 38, 100, 136, 161, 217, 238, 239, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 383, 384, 385, 387, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 488, 489, 490, 491, 500, 522, 523, 557, 559, 560, 581, 583, 584, 593, 600

PISA 2006, 10, 12, 14, 15, 16, 20, 21, 27, 38, 100, 136, 161, 217, 238, 239, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 383, 384, 385, 387, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 488, 489, 490, 491, 500, 522, 523, 557, 559, 560, 581, 583, 584, 593, 600

PISA 2009, 10, 12, 14, 15, 16, 20, 21, 27, 38, 100, 136, 161, 217, 238, 239, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 383, 384, 385, 387, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 488, 489, 490, 491, 500, 522, 523, 557, 559, 560, 581, 583, 584, 593, 600

Politiques éducatives

assisted place schemes, 53, 57, 158

City Learning Centers, 23, 54, 57, 138, 156, 434, 473, 608

Early Intervention Programme, 24, 505

Education Action Zones, 24, 466, 471, 472, 474

Every School a Good School, 21, 22, 169, 242, 532

Excellence in Cities, 16, 24, 466, 471, 472, 474, 475, 476

Excellence in Schools, 11, 13, 24, 83, 152, 156, 157, 159, 174, 194, 195, 209, 211, 212, 213, 466, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 505, 523, 528, 530, 568, 569, 570, 571, 574, 575, 576, 592, 599, 608

Livres blancs, 13, 33, 127, 157, 158, 203, 260, 293, 342, 376, 424, 469, 471, 473, 474, 496, 505, 506

National debate on Education, 9, 12, 25, 26, 27, 42, 43, 55, 57, 62, 71, 79, 83, 106, 113, 124, 153, 154, 162, 165, 181, 182, 197, 198, 199, 201, 214, 217, 219, 233, 239, 246, 251, 257, 259, 260, 281, 297, 328, 333, 334, 335, 339, 342, 345, 347, 355, 363, 374, 385, 425, 441, 443, 444, 446, 449, 450, 451, 466, 470, 471, 526, 547, 565, 566, 567, 568, 569, 573, 575, 576, 577, 586, 587, 591, 592, 594, 597, 598, 601, 602

RAISE, 27, 495, 496, 498, 499, 601

Raising Attainment and Individual Standards of Education, 27, 495, 496, 498, 499, 601

Schools Achieving Success, 78

Speech at Ruskin College, 287, 608

The learning country a paving document, 78, 161, 162, 164, 494, 576, 601

The learning country a vision into action, 78, 161, 162, 164, 494, 576, 601

Your child, our school, our future, 127, 157, 159, 528, 567

Programme for International Student Assessment (voir PISA)

Programmes scolaires

Curriculum and Advisory Support Service, 23, 207, 269, 334, 510

Curriculum Council for Wales, 23, 55, 199

Curriculum for Excellence, 12, 13, 18, 120, 209, 211, 281, 541, 544

Learning and Teaching Scotland, 26, 112, 208

National Curriculum, 13, 23, 26, 27, 28, 48, 55, 57, 62, 83, 95, 107, 112, 115, 152, 153, 157, 166, 167, 169, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 207, 209, 211, 212, 213, 217, 505, 510, 523, 530, 565, 566, 568, 569, 570, 573, 575, 576, 577, 579, 589, 591, 595, 597, 599, 601, 602

National literacy project, 32, 43, 49, 54, 67, 71, 83, 84, 119, 123, 135, 150, 152, 158, 164, 165, 166, 181, 182, 188, 193, 195, 215, 220, 223, 226, 247, 255, 296, 297, 303, 337, 362, 366, 446, 468, 470, 471, 472, 505, 529, 569, 570, 579, 584, 592, 598, 599, 606

National numeracy project, 32, 43, 49, 54, 67, 71, 83, 84, 119, 123, 135, 150, 152, 158, 164, 165, 166, 181, 182, 188, 193, 195, 215, 220, 223, 226, 247, 255, 296, 297, 303, 337, 362, 366, 446, 468, 470, 471, 472, 505, 529, 569, 570, 579, 584, 592, 598, 599, 606

Proprietary schools

44

Qualification and Curriculum Authority

27, 152, 198, 214, 579

Rapports

Costello Report, 87

Hadow report, 47, 48, 52, 566

Mc Crone report, 280

Next Step report, 104

Norwood report, 48, 52, 566

rapport Burns, 87, 531

rapport Newsom, 283

rapport Plowden, 52, 149, 151, 283, 568

Spens report, 44, 47, 48, 566

Saint Andrews Agreement

85, 86, 87, 88, 532, 565, 595

School Standards and Framework Act 1998

124, 137, 239, 528, 564, 601

Scottish Index of Multiple Deprivation

16, 28, 425, 453

Scottish Education Authority

28, 112, 219, 425, 575

Scottish Education Department

28, 65

Scottish Nationalist Party (voir SNP)

SDLP

498, 602

Secondary modern schools

43, 46- 48, 52, 61, 63-64, 95, 118, 149, 223, 252, 283-284, 320, 431, 481-482, 534, 570, 586, 589-592, 598, 600

Sinn Féin

87-88, 169, 205, 510, 532-533

SNP

3, 23, 28, 63, 64, 65, 66, 67, 80, 81, 82, 83, 108, 110, 111, 112, 118, 120, 156, 165, 166, 167, 176, 180, 181, 182, 183, 195, 207, 208, 211, 212, 213, 219, 220, 221, 222, 223, 246, 247, 248, 268, 276, 277, 278, 279, 280, 303, 304, 305, 323, 334, 335, 416, 417, 425, 501, 502, 505, 506, 507, 508, 527, 530-531,574, 575, 576, 580, 592, 596, 597, 598, 599, 600, 605, 608

Social Mobility and Child Poverty Commission

26, 31, 88, 115, 129-130, 157, 226, 468, 572-573, 575, 606

Specialist schools

55, 119, 160, 162, 473, 482, 520

Syndicats

27, 297, 495, 496, 568, 584

Teachers' Negociating Committee

23, 25, 27-29, 106, 255-260, 264-266, 26- 269, 273, 279, 280, 293, 303, 306-307, 573, 576, 579, 585-588, 591, 593, 596-597, 601, 603

Teaching Council (Scotland) Act 1965

9, 25, 26, 106, 112, 115, 153, 208, 266, 273, 275, 276, 277, 278, 280, 299, 303, 338, 353, 573, 574, 576, 586, 588, 598, 599

Tests nationaux

8, 22, 35, 67, 87, 88, 93, 139, 158, 163, 165, 168, 192, 193, 194, 195, 201, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 232, 253, 256, 319, 357, 361, 364, 367, 368, 370, 374, 379, 384, 385, 387, 390, 399, 405, 420, 421, 457, 503, 505, 506, 514, 516, 522

Éligibilité, 15, 16, 17, 21, 426, 428, 430, 432, 434, 445, 446, 493

Éligibles, 15, 16, 17, 21, 159, 364, 387, 388, 389, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 438, 452, 479, 484, 485, 486, 487, 492, 496, 497, 498, 499, 513, 514, 516

Évaluation formelle, 8, 12, 14, 18, 19, 34, 35, 37, 41, 59, 60, 62, 78, 84, 112, 115, 136, 157, 167, 171, 178, 192, 193, 194, 201, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 228, 229, 231, 232, 234, 238, 242, 244, 245, 247, 248, 251, 253, 254, 261, 263, 266, 267, 269, 278, 280, 300,떄313, 322, 354, 357, 360, 363, 364, 367, 369, 370, 371, 373, 374, 376, 384, 385, 411, 496, 500, 509, 510, 517, 519, 520, 559, 581

Évaluations nationales, 12, 55, 57, 67, 112-113, 149, 158, 163, 166, 168, 174, 214, 218-219, 220-221, 252, 254, 289, 291, 354, 364-365, 367-368, 373, 385, 421, 499-500, 512, 520, 545, 581

League Tables, 55, 93, 163

Performance Indicators in Primary Schools, 27, 505

Performance tables, 2, 3, 16, 21, 83, 91-92, 96, 127, 148, 156, 167, 170, 180, 188, 196, 216, 219, 223, 287, 293, 315, 317, 354, 357-358, 360, 367, 370-372, 417, 419, 424, 453-454, 457, 468, 473, 492, 496, 503, 506, 516, 518, 522, 585, 600

Scottish Survey of Achievement, 13, 28, 124, 221-222, 501, 575

Scottish Survey of Literacy and Numeracy, 28, 506

Standard Assessment Tasks, 17, 83, 159, 218, 297, 307, 317, 333, 334, 507, 508, 568, 569, 573, 577, 584

Tests de sélection, 8, 22, 35, 67, 87-88, 93, 139, 158, 163, 165, 168, 192- 195, 201, 214-221, 232, 253, 256, 319, 357, 361, 364, 367-368, 370, 374, 379, 384-385, 387, 390, 399, 405, 420-421, 457, 503, 505-506, 514, 516, 522

Théories

Capital humain, 2, 9, 14, 59, 107, 174, 192, 285- 290, 358-384, 467-468, 503, 592,628

Capital social, 3, 119, 125, 286, 477, 592

Économie de la connaissance, 53, 60, 148, 154, 156, 171-172, 188, 284, 288- 290, 315, 384-385, 46- 468, 519, 581

Knowledge econonmy, 156, 288

New Public Management, 9, 14, 19, 26, 311-312, 314- 318, 320, 325, 345

Principal/agent theory, 295, 314, 321, 480, 589

Public choice theory, 2, 3, 9, 23, 26, 43, 50-51, 90, 96, 103, 110, 114, 216, 233, 276, 311-312, 314-315, 445, 460, 468, 567, 572, 578, 583-584, 591, 599-600, 606, 607

Théorie de l'agence, 81, 95, 155, 171-172, 178, 285- 289, 312- 314, 369, 460, 468, 583

Théorie des choix publics, 81, 95, 155, 171-172, 178, 285- 289, 312- 314, 369, 460, 468, 583

Théorie des coûts de transaction, 81, 95, 155, 171-172, 178, 285- 289, 312- 314, 369, 460, 468, 583

Théorie du capital humain, 2, 9, 14, 59, 107, 174, 192, 285, 290, 358, 384, 467-468, 503, 592

Theory of justice, 43, 312, 314, 460

Transaction costs theory, 314

TIMSS

10, 12, 14, 20, 29, 38, 328, 360- 363, 365- 369, 373-374, 376, 378- 382, 387-388, 390-391, 396- 398, 400- 402, 404, 421, 549, 581- 583

TIMSS 2003

10, 12, 14, 20, 29, 38, 328, 360- 363, 365, 366- 369, 373-374, 376, 378- 382, 387-388, 390-391, 396-398, 400- 402, 404, 421, 549, 581- 583

TIMSS 2007

10, 12, 14, 20, 29, 38, 328, 360- 363, 365- 369, 373-374, 376, 378- 382, 387-388, 390-391, 396- 398, 400- 402, 404, 421, 549, 581- 583

TIMSS 2011

10, 12, 14, 20, 29, 38, 328, 360- 363-369, 373-374, 376- 382, 387-388, 390-391, 396- 398, 400- 402, 404, 421, 549, 581- 583

Trends in International Mathematics and Science Study

10, 12, 14, 20, 29, 38, 328, 360-363, 365-369, 373-374, 376, 378-379, 380- 382, 387-388, 390-391, 396- 398, 400-402, 404, 421, 549, 581-583

UUP

532-533

Voluntary aided schools

46, 49-50, 57, 72, 123, 131, 137, 139, 424, 427, 430-431, 478, 589

Voluntary controlled schools

46, 49-50, 57, 72, 123, 131, 137, 139, 424, 427, 430-431, 478, 589

Voluntary grammar schools

46, 49-50, 57, 72, 123, 131, 137, 139, 424, 427, 430-431, 478, 589

Voluntary schools

46, 49, 50, 57, 72, 123, 131, 137, 139, 424, 427, 430-431, 478, 589

Welsh Department of the Board of Education

23-24, 28, 46, 51, 57, 65, 83, 100, 104, 111-112, 114, 127, 152, 154, 159-160, 169-170, 227, 240, 264, 268, 283, 334, 425, 435-440, 481-482, 509, 527-528, 567- 571, 573, 577-578, 584, 597, 601

Workforce Agreement Monitoring Group

29, 296-297, 584

Réformes éducatives et politiques éducatives au Royaume-Uni entre 1997 et 2010.

Résumé

Cette thèse traite des réformes et des politiques éducatives mises en place au Royaume-Uni après l'arrivée au pouvoir des nouveaux travaillistes en 1997. À la suite de la dévolution, deux Assemblées furent créés en 1999, l'une au Pays de Galles, et l'autre en Irlande du Nord, et l'Écosse se dota d'un Parlement. Cela entraîna la pérennisation des différences qui existaient entre les systèmes éducatifs du Royaume-Uni, la gestion de chaque système éducatif étant confiée à ces nouvelles institutions. La thèse analyse en profondeur les évolutions et les transformations générées au sein des différents systèmes éducatifs entre 1997 et 2010 (période de gouvernance des nouveaux travaillistes), et dégage les divergences et/ou rapprochements qui en ont découlé. Elle montre comment chacune des quatre nations a fait évoluer sa politique éducative, tout en tenant compte des réformes qui furent mises en place par les précédents gouvernements, ces changements ayant déjà profondément bouleversé l'organisation des systèmes éducatifs (*New Public Management*/autonomie des écoles). Certaines réformes antérieures à la période d'étude, qui modifièrent profondément le modèle de fonctionnement et l'organisation de ces systèmes éducatifs, sont également abordées car les gouvernements du début des années 2000 durent en tenir compte lors de l'élaboration de leurs projets éducatifs. Cette étude comparative tente aussi de définir l'efficacité des réformes en matière de performance scolaire et d'égalité des chances.

Mots clés : autonomie des écoles, capital humain, dévolution, New Public Management, Nouveaux travaillistes, quasi-marché, systèmes éducatifs

Education Reforms and Education Policies in the United Kingdom between 1997 and 2010.

Abstract

This thesis deals with the reforms and education policies that were implemented in the United Kingdom after the arrival of New Labour in 1997. Following devolution, two Assemblies were created in 1999, one in Wales, and one in Northern Ireland, and Scotland had a Parliament. This led to the persistence of the differences that existed between the education systems of the United Kingdom, the management of each education system being entrusted to these new institutions. The thesis analyses in depth the evolutions and the transformations generated within the different education systems between 1997 and 2010 (period of governance of New Labour), and reveals the divergences and/or convergences that ensued. It shows how each of the four nations has changed its education policy, while taking into account the reforms that were put in place by previous governments, these changes having already profoundly changed the organisation of these education systems (New Public Management/Local management of schools). Some reforms, prior to the period under study, which profoundly changed the organisation of these education systems, are also discussed because the governments in the early 2000s had to take them into account when developing their education projects. This comparative study also attempts to define the effectiveness of reforms in school performance and equal opportunities.

Keywords : Devolution, Education System,Human Capital, Local Management of Schools, New Labour, New Public Management, Quasi-market,

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3
ED 514 – EDEAGE
Études Anglophone
Université Sorbonne Nouvelle – Maison de la recherche
Bureau A005
4, rue des irlandais
75005 Paris